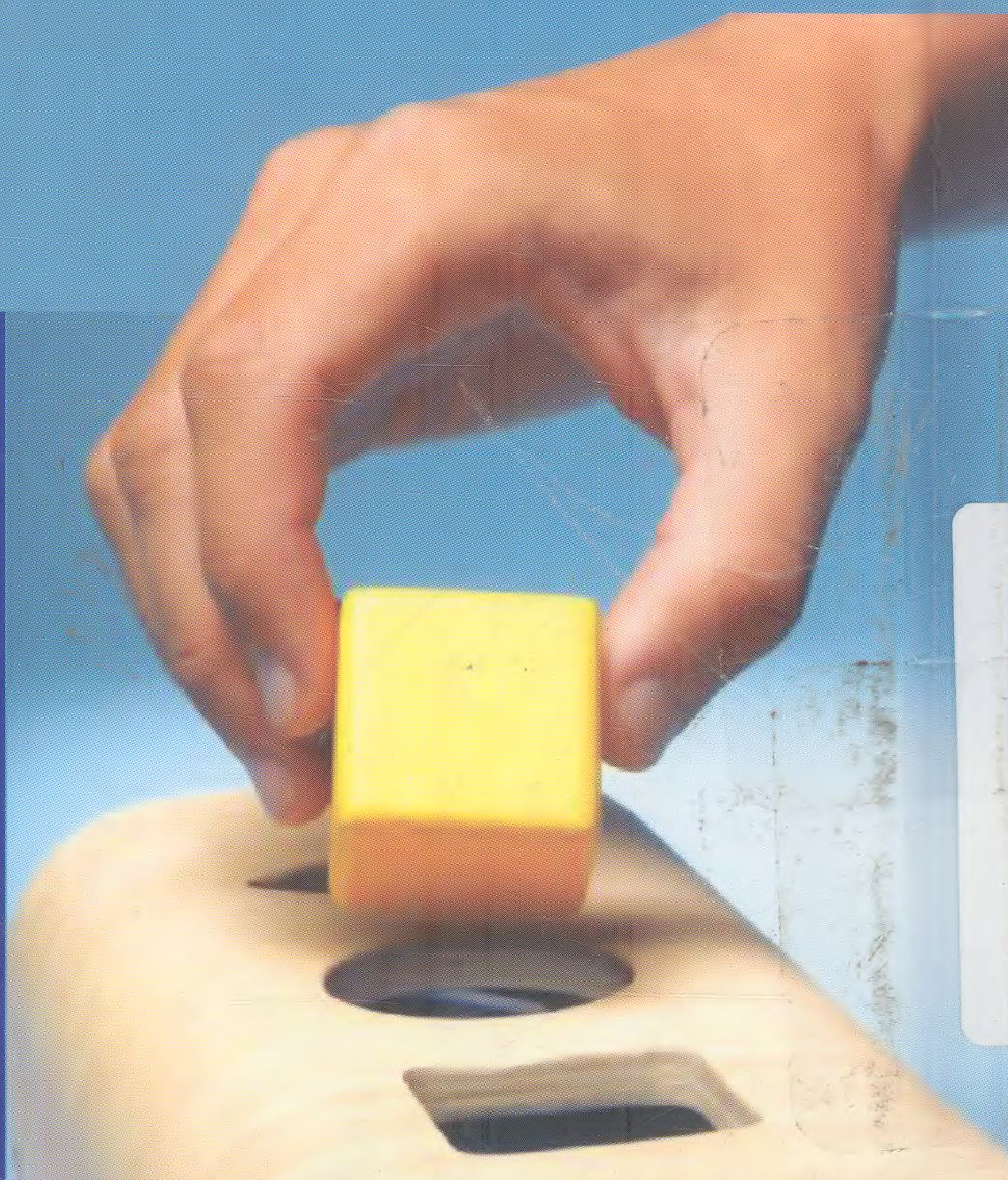
الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع

الدكتور
ليث محمد عياش





www.darsafa.net



﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

صدق الله العظيم

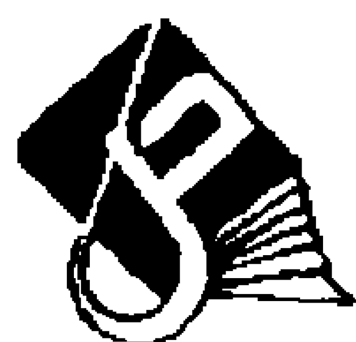
الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع

الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع

تأليف

د. ليث محمد عياش

الطبعة الأولى
2009م - 1430هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (3756/ 10/ 2008)

370.11

عياش، ليث

الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع/ ليث محمد عياش.

عمان: دار صفاء للنشر 2008 .

( ) ص

ر . أ: (3756/ 10/ 2008)

الواصفات : / الإبداعية/ / التعليم المبدع/ / طرق التعلم/ سيكولوجية الشخصية/ / علم النفس التربوي

* تم إعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى

2009 م - 1430 هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع

عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري - تلفاكس4612190 6 962+

ص.ب 922762 عمان - 11192 الاردن

DAR SAFA Publishing - Distributing

Telefax: +962 6 4612190 P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

http://www.darsafa.net

E-mail :safa@darsafa.net

ISBN 978-9957-24-451-4 ردمك

الإهداء

بلدي .. الصابر العزيز وكل مكافح لتراب الوطن.

والدي .. رحمه الله.

أمي .. التي أخص الله الجنة تحت قدميها.

خالي .. العزيز جمال محمود عمر.

أخوتي .. الذين نظروا إليّ بعين الحب.

أساتذتي .. الشموع التي أضاءت لي طريق العلم.

زملائي .. وزميلاتي.

من ساروا على الدرب معي نحو العلم بإخلاص.

اهدي ما وفقنا إليه ربناً رداً قليلاً للجميع.

ليث

الإهداء

شكر وتقدير

الحمد لله جل شأنه، والصلاة والسلام على خاتم المرسلين الحبيب المصطفى الأمين سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) وعلى آله واصحابه وسلم.

يسر الباحث أن يقدم أعظم مشاعر الشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور محمود كاظم محمود المشرف على البحث. الذي كان لي مثالا يحتذى به، من خبرة علمية وروح أخوية. وهذان جانبان نادراً ما يجتمعا في إنسان... ولكنهما تجسدا فيه حفظه الله وأبقاه ومتعه بالصحة والعافية، ليظل مصدراً نستمد من منهله العلم والمثل و نسعى إلى القيام بكل جديد من بحوث ودراسات.

ويتقدم الباحث بفائق الشكر والتقدير إلى الأساتذة أعضاء لجنة التحكيم. ولا سيما الأستاذ الدكتور قبيل كودي حسين، والأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الخالق رؤوف، والأستاذ المساعد الدكتور صالح مهدي صالح، والأستاذ الدكتورة شذى عبد الباقي العجيلي، والاستاذ الدكتورة ليلى عبد الرزاق الاعظمي، والاستاذ المساعد الدكتور جاسم فياض الشمري، والاستاذ المساعد الدكتور عبد الأمير شمسي، والأستاذ المساعد الدكتور غسان سالم حسين لما قدموه من مساعدة للباحث .

ويتقدم الباحث بجزيل الشكر إلى السيدة أمينة المكتبة المركزية في الجامعة التكنولوجية الدكتورة شهلاء حكمت محمد علي.

ويسجل الباحث شكره وتقديره إلى جميع منتسبي المكتبة المركزية في الجامعة التكنولوجية لما أبدوه من استعداد دائم لمساعدة الباحث.

شكر وتقدير

ويقدم الباحث شكره إلى السيد ماهر فاضل حبيب. والسيد إسماعيل مجيد خورشيد لمساعدته الباحث.

والله ولي التوفيق

الباحث

الفهرس

ثبت الجداول

ثبت الأشكال

1

الفصل الأول

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الفصل الأول

مشكلة البحث:

تُعد التربية من المقومات الأساسية لتكوين الإنسان المبدع المفكر القادر على استخدام قدراته العقلية بكفاية في مواجهة الحياة.

مر قطرنا العراقي بتغيرات متعددة في جميع مجالات الحياة، ويعدُّ مجال التربية والتعليم من أهم المجالات التي شملها التغيير والتحديث. ولكن أشارت الدراسات إلى أن التوسع الكمي في التعليم لا يصاحبه توفير المستلزمات المادية والبشرية المطلوبة لتحسين الجوانب النوعية (البسام، 1987، ص 109). حيث يمارس الكثير من المدرسين والإدارات التربوية ظلماً فادحاً ضد الإبداع، حيث إنهم قبل كل شيء يهتمون بعملية حشو الأدمغة بالمعلومات الجافة من دون تبصيرهم بالكيفية التي بوساطتها تتم عملية التعلم واكتساب الأسس العلمية للمعرفة المختلفة المجالات. وانهم لا يهتمون بالاستراتيجيات المستخدمة من الطلبة في التعليم وبالتالي يلتزمون أنماط محددة من التصرف والتفكير الذي يشجع على الحفظ الآلي أكثر مما يشجع على التفكير الذي يؤدي إلى الإبداع (عدس، 2000، ص35).

إن استثمار الثروة العقلية ومنها الأساليب المعرفية مهمة في توليد الإبداع وتنميته من خلال معرفة أي الأساليب التي يستخدمها الطلاب والتي تؤدي إلى افضل طريقة في معالجة الإبداع (السيد، 2000، ص9).

وأن العجز في تكوين نظام تربوي إبداعي يشكل مشكلة لا تقف حدودها عند المستوى المحلي فقط بل قد أصبحت الآن مشكلة عالمية حتى في البلدان التي قطعت شوطاً كبيراً في سلم الارتقاء (إبراهيم، 1978، ص175).

مع التسليم بأن الأسلوب المعرفي التأمل - الاندفاع يمثل أحد الأساليب البارزة في مجال دراسة الفروق الفردية بين الأشخاص في معالجة المعلومات والمشاكل التي يواجهها الطلبة في عملية اكتساب المعلومات والتعلم. وبما أن هذا المتغير يتناول قدرات المتعلم وطرائقه الخاصة في تناول المعلومات، ويقترح علينا مدخلاً بين المتعلمين واعمال التعلم (جابر، 1984، ص 72-73). فهنا تبرز مشكلة قيام هذه الدراسة بفحص العلاقة بين الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع والإبداع.

أهمية البحث

إذا كان للأرض كنوزها وذهبها وإذا كان للسماء نجومها، فأن للبشرية أبناءها المبدعين الذين يعدون ثروة الأمة الحقيقية التي ما بعدها ثروة، والأمم بكافة ألوانها ولغاتها مدينة لهؤلاء سواءٍ أكانوا أحياء أو أمواتاً فلا حضارة ولا تقدم ولا رقي بدون إنجازاتهم وإبداعاتهم فهم الاستثمار الحقيقي للامة ورأس مالها (العزة، 2000، ص7).

لقد عمد الإنسان منذُ أقدم العصور إلى استثمار ما على هذه الأرض من موارد حبتها الطبيعة وإلى استثمارها لمصلحته وتقدمه ورفاهيته وجرياً على ذلك أتجه في الآونة الأخيرة إلى استثمار أعظم ما حباه الله به من نعمة العقل وقدرة التفكير، وهي التي ميزته من سائر المخلوقات (عدس، 2000، ص16).

أن مسار وطبيعة التطور العام للمجتمعات يتأثران إلى حد كبير بالنمو المتزايد لمعدلات الاكتشافات العلمية، ولأجل مجاراة هذا النمو المستمر فقد اصبح لزاماً على الإنسان استخدام عملياته العقلية بكفاية تتناسب وحجم هذا التطور، وهذا يتطلب الاهتمام بعملية التعلم والأساليب المعرفية المستخدمة فيه، لأنها أساسية في الحياة، وما دام المجتمع يملي علينا التفكير في مشكلات الحياة، فان هدف التعليم هو تطوير هذه الحياة (الجنابي، 1992، ص5).

إن هذا العصر يتصف بالتطور علماً ومعرفة وتطبيقاً، وبديهي أن يكون هذا العصر منتجاً لعلاقات معقدة يزاد إلى تعقيده التقني، وقد نالت الجوانب الاجتماعية والثقافية والقدرات المعرفية وقيمها المبنية على القدرة الهائلة في التعامل مع المواقف والحقائق المختلفة التي تتسم بالتغير السريع مما يتطلب امتلاك الكثير من المعارف والمعلومات لمواجهة مشكلات الحياة بعقلية تتقبل التجديد والتطوير بمستوى من التروي والصبر وفحص المفردات والمتغيرات التي تواجه الفرد (سلامة، 1984، ص184).

إن معرفتنا لعادات التلاميذ الدراسية والأساليب المستخدمة في معالجة المعلومات يساعد على فهم الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها بعضهم كما يوفر الأسس الموضوعية التي تكفل التغلب على هذه الصعوبات أو التخفيف منها. هذا فضلاً عن أن رصد الواقع السيكولوجي والتعليمي لطلابنا هو إضافة لرصيدنا المعرفي، وهم رجال المستقبل وبناة المجتمع. (جابر، وعبد الحميد، 1984، ص84)

(إننا مطالبون أكثر من أي وقت ونحن في القرن الحادي والعشرين إلى مدارس تكسب التلاميذ آستراتيجيات معرفية تمكنهم من التكيف مع المجتمع العصري المتغير وتنمية الاستعدادات والقدرات العقلية والإبداعية وتدريب الطلبة على التفكير في حل المشكلات. (عدس، 2000، ص43)، وقد عبر عن ذلك العالم الإنجليزي فيرنون (Vernon) بقوله إننا نواجه ألان تحديات على جميع الصعد الفكرية والعلمية والثقافية، والحل الأفضل على ما يبدو هو توحيد نشاطات وقت الفراغ باتجاه قنوات الجهد الإبداعي، مع جعل الأفراد يتذوقون طعم المكافآت التي يمكن ان تأتي نتيجة جهود كهذه فيرنون، 1981) (قطامي، 1995، ص219).

مما لا شك فيه أن المدرسة أخفقت في تنمية التفكير وبخاصة التفكير الإبداعي، واتجهت مناهجها وطرائق التدريس فيها نحو تعليم أساليب تلقي المعلومات وحفظها وتذكرها. بدل من ان تتعرف وتكشف عن الطاقات

والقدرات التي تنمي فيهم الفكر النقدي وروح الإبداع. (عبد الدائم، 2001، ص40)، وهذا ما يتضح من نتائج بحث أجراه تورانس Torrance 1964 على عينة من مدرسي العلوم الاجتماعية في منيسوتا Minnesota بأمريكا. فقد طلب منهم ترتيب العمليات العقلية التي وضعها جليفورد Guilford لتمثل النشاط العقلي حسب درجة أهميتها بالنسبة لأهداف المدرسة الثانوية. تبين ان المدرسين، أدرجو العمليات العقلية التشعبية، المرتبة الأخيرة في ترتيب قائمة الأهداف، في حين العمليات العقلية المعرفية والتقاربية قد جاء ترتيبهما الأول والثاني على الترتيب، ولما كانت العمليات العقلية التشعبية المسؤولة عن التفكير الإبداعي الخلاق فقد احتلت المرتبة الأخيرة من الأهمية (المليجي، 2000، ص84).

فلم يعد من أهداف التربية في عصر المعلومات، أن يحصل الطالب على المعرفة فحسب بل اصبح هدفها هو اكتساب الفرد المهارات اللازمة للوصول إلى المصادر الاساسية، وعلى هذا الأساس قد اهتمت معظم الدول المتقدمة بالتربية النوعية لتلاميذها في عصر المعلومات التي تهتم بتجويد محتوى التعليم، وتهتم بإطلاق القدرات الإبداعية لدى تلاميذهم (عبد الدائم، 2001، ص22).

وقد اصبح الاستثمار الحقيقي والمطلوب في عصر المعلوماتية هو استثمار العقول، لذلك أصبحت صناعة البشر، والحاملين لهذه الأفكار من أهم صناعات عصر المعلومات. واصبح مصير الأمم مرهونا إلى حد كبير بإبداع بشرها. فعندما أطلق الاتحاد السوفيتي سابقاً قمره الصناعي في أواخر الخمسينات من القرن الماضي، أحدث ذلك ضجة عارمة في الولايات المتحدة الأمريكية، وصدر قرار من الحكومة الفيدرالية آنذاك يقضي بأن تتجه الولايات المتحدة الأمريكية إلى تطوير نظامها التربوي، ابتداء من رياض الأطفال وحتى آخر مرحلة في السلم التعليمي.

وقد أعلنت الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف الثمانينات من القرن الماضي تعترف "إنها أمة معرضة للخطر"، وذلك من خلال تقرير لجنة خبراء في

التربية أشار إلى أن الطلبة الأمريكان لا يتفوقون على أقرانهم من سائر الدول المتقدمة في كثير من المواد الدراسية والمهارات العقلية. إما مدارسنا العربية فهناك حاجة ماسة إلى دراسة متعمقة، فهذه الحشود من جيوش الأغلبية الصامتة من الخريجين وجدوا أنفسهم خارج السرب الحضاري بمعزل عن الثورة المعلوماتية التي يعيشها العالم، أن مدرستنا العربية وبكل مكونات بنياتها التعليمية قد أخفقت في أعداد أجيال تتناغم إمكاناتها المعرفية مع إيقاعات العصر التي اتسمت بالسرعة. وأن الإنسان لم يصنع حضارته التي يتصاعد منحاها الإبداعي في مجال العلم والتقنية يوماً بعد يوم إلا من خلال التفكير الإبداعي. الأمر الذي أدى إلى انقسام العالم إلى "مجتمعات سبّاقة تفكر للإبداع"، "وأخرى لاحقة تفكر في مواكبة الأخرى المتقدمة"وأخرى متخلفة "تستهلك نتاج تفكير الآخر المتقدم" (عبد الدائم، 2001، ص17-35).

إن مرحلة الدراسة الإعدادية تمثل مرحلة البناء النفسي والمعرفي لدى الطلبة بكل جوانبه فهي محصلة أو دالة تأثيرات متغيرات تربوية واقتصادية واجتماعية وفكرية يعيشها الطالب أثناء حياته في المرحلة الإعدادية. إنها متغيرات تسهم في تشكيل عالم الطالب وفرديته وأسلوب حياته مستجيباً لأي تغير أو تبديل في تنبيهات البيئة المؤثرة فيه، أنها مرحلة انعطاف قد يتهيأ في رحابها ما يؤكد ذاته ويجسد لها الدور الفعال أو أن يُضل في شباكها ويهدر فرص الحياة التي تقوده إلى النجاح والإبداع (الازيرجاوي، 2000، ص20).

وقد جاء في توصيات المؤتمر الفكري الرابع للتربويين العرب عام 1987، ضرورة العناية بتنمية شخصية الإنسان العربي من جميع جوانبها المعرفية والوجدانية والروحية (اتحاد التربويين العرب، 1987، ص48)، كما جاء في توصيات المؤتمر العلمي الذي عقدته الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية عام 1987، تأكيد التركيز على تنمية جوانب الشخصية سواء أكانت جسمية أو معرفية أم وجدانية. (الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، 1987، 13ص).

وللطلبة في بلدنا كما هو الحال في كل إنحاء العالم حاجاتهم ومشكلاتهم المتميزة، في أيجاد افضل الأساليب التربوية والتعليمية لتفجير طاقاتهم الإبداعية، بوصفهم الأداة الأكثر حيوية ونشاط لبناء المجتمع وتغييره.

وقد شهد علم النفس المعاصر في العقود الخمسة الأخيرة من القرن الماضي اهتماما متزايد بمعالجة المعلومات Information Processing بصورة عامة والأساليب المعرفية Cognitive style بشكل خاص على اعتبار أن الفرد قادر على تناول وتجهيز وتخزين واسترجاع المعلومات. وان العمليات المستخدمة في ذلك هي عمليات غير قابلة للملاحظة ولم تخضع للتجريب وتتم داخل العقل قبل إصدار الاستجابة (غنيم، 2002، ص161).

وقد كشفت بحوث ودراسات وتكن Witken عام 1977 والتي تناولت الأساليب المعرفية اتجاهاً جديداً في مجال الفروق الفردية والمهنية يفيد منه المعلمون والتربويون والموجهون، وهو عد الأساليب المعرفية نماذج لمعالجة المعلومات information processing بصرف النظر عما إذا كان المصدر الأساس لهذه المعلومات هو العالم الخارجي المحيط بالشخص او هو الشخص نفسه، فضلا عن أنها تسهم في تغيير قطاع مهم من الحياة النفسية للشخص. (الشرقاوي، 1981، ص63)

خلال المدة من (1930-1960) كان العلماء والباحثون يتحدثون بحذر عن العمليات العقلية بسبب سلوكية واطسن Watson التي صورت الإنسان عبارة عن علاقة وثيقة بين المثير والاستجابة التي تخرج بإثر تنبيه داخلي له، من دون محاولة فهم ما يحدث داخل هذا الكائن، ثم ما لبث ان تمرد علماء النفس المعرفيين على هذا الاتجاه السلوكي القديم وأكدُ ضرورة دراسة ما يجري داخل الإنسان من عمليات عقلية مؤكدين ضرورة دراسات العمليات العقلية مثل (التفكير والإدراك والانتباه)، ودراسة العمليات التي يتم بها اكتساب المعرفة بصورة دقيقة وتفسير تطبيقها في الحياة اليومية (دافيدوف، 1980، ص38).

وأن معرفة خصائص الأشخاص، الذين يستخدمون الأساليب المعرفية المختلفة، تعد أساسا يعتمد عليه في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به هؤلاء الأشخاص الذين يختلفون في أساليبهم المعرفية في أثناء مواجهتهم للمواقف المختلفة سواء كانت مواقف تعليمية في صفوف الدراسة أم في نوعها، أم في اختيار المهنة، أم في نوع العلاقات الاجتماعية التي تسود بين الأشخاص (شريف، 1981، ص122) .

يقصد بالأساليب المعرفية Cognitive style أشكال الأداء المفضلة لدى الفرد في تنظيم مدركاته وخبراته وأساليب ما هو مختزن في الذاكرة واستدعائه. وبشكل عام فأن الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق الفردية في أساليب الادراك، والتذكر، والتخيل ، والتفكير وإلى الفروق الفردية الموجودة بين الأفراد في معالجة المعلومات كي تتم عمليات الفهم والحفظ والاحتفاظ والتخزين،وكذلك إلى الفروق في كيفية استخدام المعلومات وفهم الذات (Missiclc,1984) (الاحمد، 2001، ص5).

وتتضح الأهمية على وجه العموم أيضاً في ان الخصائص الشخصية والأساليب المعرفية والقدرات العقلية لدى الطلبة بشكل عام، وطلبة المرحلة الإعدادية بشكل خاص تستدعي توفير متطلبات خاصة، سواء أكانت في مواقف التعليم أم في الخبرات التي تقدم لهم أم في إعداد مواد دراسية تلائم مستوى تفكيرهم، ويجب أن تشمل هذه الرعاية التربوية والنفسية على جهود من اجل مساعدتهم على التعرف على ميولهم واهتماماتهم ومعرفة مستوى الموهبة والابداع لديهم (الفريطي، 1989، ص33).

بما ان الأساليب المعرفية Cognitive style تعبر عن القدرات العقلية Mental Ability وتؤثر في التحصيل الفكري Think Achievement وتوظيف إمكاناته بشكل جيد (الكبيسي، 89، ص26). فإن الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع Impulsive-Reflective يعد واحد من الأساليب المهمة في التمييز بين الأفراد الكفؤين وغير الكفؤين في عملية التعامل مع المعلومات (الصراف، 1987، ص 208).

فالفرد الذي لديه إيقاع الاندفاع السريع يميل إلى إصدار أول استجابة تطرأ على ذهنه عند حل المشكلات بينما الفرد ذو الإيقاع المتأمل يقوم بمعالجة وتقويم مختلف البدائل والتحقق من الاستجابة قبل صدورها (أبو حطب، وصادق، 1984، ص136).

كما أظهرت التطبيقات العلمية في الحياة اليومية الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) ان الأفراد التأملين يكونون اكثر قلقاً من الاندفاعيين في اختيار البديل الخاطئ لأن ذلك يرتبط لديهم بعدم الكفاية ولأنهم يؤكدون جانب الدقة في الاختيار من دون ان يعيرو أهمية كبيرة للوقت الذي يستغرقه القرار، إما الإفراد الاندفاعيين فأن القلق ينشأ لديهم من خلال توقعاتهم التي تتعلق بأن البطء في تقديم الاستجابة يعني عدم كفايتهم، لذلك فهم يركزون على جانب السرعة في الاختيار ويجازفون بمعدلات أعلى من الأخطاء مقارنة بالتأمليين (النعيمي، 1995، ص87)

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى ارتباط الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) بعدد من المتغيرات يمكن تصنيفها إلى عدة مجالات متعددة.

ففي علاقة الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) بالمتغيرات غير العقلية، في دراسة عبد الفتاح 1987 ان الطلبة ذوي الضبط الداخلي يميلون ألي أسلوب التأمل، وأن ذوي الضبط الخارجي يميلون إلى أسلوب الاندفاع. (عبد الفتاح، 1987، ص59). وقد أشارت دراسة بوش ودويك Bush&Dweck 1975عن عدم وجود علاقة بين أسلوب التأمل- الاندفاع وقلق الامتحان. (Bush&Dweck,1975p.267) وبينت دراسة جلو Glow وجود علاقة ارتباطيه بين العصابية والاندفاع (Glow and Other,1983,p.179) وفي دراسة دافيدسون 1984 Davidson توصلت إلى أن الاندفاعيين كانوا اقل ثقة بالنفس واقل استقلالاً في الإنجاز مقارنة بإقرانهم التأمليين (Davidson,1984,p.481).

وفي مجال علاقة الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع والذكاء، فقد توصلت دراسة كاجان واخرون 1964Kagan et al ،ولويس وآخرينLwis et al 1968 وجود علاقة سالبة بين بعد الاندفاع والذكاء Kagan and) (Lewis et al,1968,p.548) Other,1964,p.37) .

ولم تكشف دراسة الكناني 1986 ودراسة عجوه 1986، عن فروق بين الطلبة التأمليين والاندفاعيين في الذكاء (الكناني، 1986، ص355) (عجوه، 1986، ص165).

وفي علاقة الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) بحل المشكلات توصلت دراسة كل من والك 1972Walek وأولت 1973Ault والصراف 1986، ونعمان 1993 وغنيم2002، إلى ان الطلبة التأمليين كانوا أكثر تفوقاً من الطلبة الاندفاعيين في حل المشكلات.

(Waleck,1972,p.342) (Ault,1973,p.495) (الصراف، 1986، ص135) (نعمان، 1993، ص 15) (غنيم، 2002، ص191).

وفي علاقة الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) بالتحصيل توصلت دراسة هاسكن ومكيني Haskins&Mckinny 1973، والصراف1987، إلى فرق في تحصيل المتأملين افضل من الاندفاعيين (Haskins&Mckinny,1976,p.690) (الصراف، 1987، ص223).

وفي مجال علاقة الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع وعلاقته بالتفكير الناقد توصلت دراسة الجنابي 1992إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة احصائيا ايجابياً بين قدرات التفكير الناقد والأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع.

وفي مجال علاقة الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع)والمثابرة توصلت دراسة عبدة 1989، إلى علاقة إيجابية بين التأمل والمثابرة، في حين ظهرت العلاقة سلبية بين الاندفاع والمثابرة (عبدة، 1989، ص123).

وفي مجال علاقة الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) والتفكير المنطقي أشارت دراسة Zhou 1990 إلى ان ذوي الأسلوب التأملي افضل بكثير من أولئك ذوي الأسلوب الاندفاعي في التفكير المنطقي(Zhou,1990,p.355) .

وفي علاقة الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) بالقدرة على اتخاذ القرار، توصلت دراسة النعيمي عام 1995 إلى ان الموظفين التأملين، كانوا اكثر قدرة على اتخاذ القرارات من أقرانهم الاندفاعيين (النعيمي، 1995، ص126).

وفي مجال علاقة الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) بالتذكر توصلت دراسة الربيعي عام 1998، إلى أن هنالك علاقة طردية بين الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع والتذكر.

(الربيعي، 1998، ص165).

وفي مجال علاقة الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع وعلاقته بالإبداع توصلت دراسة فوكيا وأخرين Fugua et al 1975، ودراسة حسن 1991، ودراسة اولسند 1994Olaseinde، إلى ان التامليين اظهروا ترابطاً بين الإبداعية اكثر من الاندفاعيين.

(Fugua,et al,1975,p.779) (حسن، 1991، ص 246)

.(Olaseinde,1994,p internet)

في حين توصلت دراسة روزنفيلد وآخرين Rosenfield 1977 ودراسة سج وجارجيو Sigg&Gargiulo 1980، انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الابتكارية والأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع.(Rosenfield,1977,p.364) (Sigg&Gargiulo,1980,p.126)

من خلال ما تقدم تأتي أهمية الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع وعلاقته بالإبداع.حيث أن علماء النفس المعرفيين كغيرهم من علماء النفس الآخرين، اهتموا بالمدى الذي يكون عنده الأفراد ذو درجة عالية من الإبداع، على اعتبار أن المبدعين لديهم الاستعداد للقيام بعمليات تتسم بالصعوبات العقلية، وذلك من خلال مدى رغبتهم في استقبال وتخزين كميات كبيرة من المعلومات التي

تقدمها البيئة، بدلاً من تقييد أنفسهم بأجزاء بسيطة منها، كما انهم يهتمون بقدرة المبدعين على التغيير السريع لوجهاتهم الذهنية هروباً من التكرار أو الرتابة للحصول على حلول جديدة تتسم بالإبداع(Museen,1984,p.251).

ويعد برونر Broner من اشهر علماء النفس المعرفين الذين عملوا في ميدان الإبداع، عندما أشار إلى البناء المعرفي الذي يتمثل بالمفاهيم التي يمتلكها الشخص عن العالم المحيط به، تعد من أهم العناصر في عملية التفكير الإبداعي، وان الكشطالتين الذين تأثر بهم المعرفيين قد أوضحوا بأن الإبداع يمثل حلاً جديداً للمشكلات ومواقف الحياة المختلفة (عاقل، 1975، ص28). وقد أكد كوفكا Koffka أن الإبداع يحدث في مجال يشكل وقائع مختلفة قد تكون أشخاصا أو أشياءً أو أحداثاً تقوم بأدوار في التأثير المتبادل وتدفع بالفرد إلى العملية الإبداعية (عصار، 1982، ص51). وأوضح فلويد Floyed ان التفكير المتجه نحو البحث عن أبعاد متنوعة لحل المشكلات، بصفته أسلوب معرفي يعد ضرورة أساسية في إبداع الإفراد .(Floyed,1980.p.176)

يعد الإبداع نوع راقيا للنشاط الإنساني وعملا فذا ونادرا ينتج عن عمليات عقلية خاصة تتسم بالمرونة والطلاقة والجدة والأصالة ويتجلى السلوك الإبداعي في الاختراع والتعلم والاستنباط والتأليف والتخطيط (عاقل، 1975، ص20).

وتعد ظاهرة الإبداع إحد الظواهر التي تهتم بها المجتمعات المتقدمة، ولعل هذه الظاهرة المتمثلة بالنواتج الإبداعية التي يظهرها الأفراد، وفي المواقف المختلفة، ومن ضمنهم الطلاب. تتطلب أهمية ورعاية لذلك فإن دراسة هذه الظاهرة كأحد متغيرات الشخصية عند الطلبة، يمكن أن تضيف فهماً لإمكانات الطلبة وقدراتهم، وأن ذلك يزيد من إمكان استغلالها وتوظيفها وتهذيبها لخدمة الفرد والمجتمع.

ان العملية الإبداعية لا تتكون من فراغ، ولا تنشأ من فراغ فما من إبداع وهو إبداع لشيء ومن شئ. انه يرتبط دائما بمادة أو موضوع. وهنالك اتجاه يدعو إلى تنمية الإبداع من خلال موضوعات الدراسة. أي من خلال إعادة صياغة لمناهج الدراسة ذاتها وتقديمها بطريقة تساعد على إثارة الإبداع فيها أو تنشيطه.(إبراهيم، 1978، ص173- 182).

يعد الإبداع أحد المتغيرات والنواتج التربوية العامة. إذا ما تمت رعايته والاعتناء به لدى الطلبة، فأن ذلك يدفع المجتمع إلى مسار المعاصرة والتحديث، والنهوض بأعباء الأمة، ويتم ذلك عن طريق الكشف عن المبدعين، والتعرف إلى العوامل التي تؤثر على إبداعهم. لذلك فأن الكشف عن العوامل التي يمكن أن تطور الإبداع، يمكن أن تسهم في إعداد البيئة المناسبة لاعداد مبدعين نافعين لمجتمعهم، وأن معرفة العناصر المؤثرة بالإبداع يمكن أن تساعد المربين على اعتبارها ومراعاتها، بهدف جعل المدرسة بيئة مناسبة، ومثيرة لتربية الإبداع لدى الطلبة (الالوسي، 1985، ص71).

إن التعرف على العوامل التي تغذي الإبداع وتربيته تساعد المربين للعناية بهذه العناصر في أثناء تصميم المواقف التعليمية، والمناهج، والخبرات التي تعد للطلبة. مما يجعل التعلم الصفي والمدرسي تعلماً مثيراً وشيقاً، يقبل عليه الطلبة ويشعرون بأهميته ويتسنى لهم نقله إلى مجالات أخرى في الحياة وبذلك يتم تحويل الخبرات المدرسية من خبرات محددة ضيقة القيمة إلى مجالات بنّاءه (العزة، 2000، ص184).

وقد أكدت العديد من التقارير والمؤتمرات والحلقات الدراسية على ضرورة الاهتمام بتنمية الإبداع لدى الطلبة فقد أكد التقرير المقدم من اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم في الولايات المتحدة والذي صدر في أوائل الثمانينات أن المنافسة العالمية امتدت من التجارة إلى الأفكار الإبداعية التي تحتاج إلى مناخ لتنمو فيه وتنضج، لتكون قادرة على قيادة الموارد المادية والطبيعية (الفريجي، 2001، ص18).

وتم إنشاء العديد من المؤسسات الرسمية الخاصة بالمتفوقين مثل الاتحاد الأمريكي للأطفال الموهوبين الذي تشكل عام 1947 والاتحاد الوطني للموهوبين الذي تشكل عام 1953 في الولايات المتحدة الأمريكية فضلا عن عقد ستة مؤتمرات دولية في الربع الأخير من القرن العشرين لبحث موضوع رعاية الطفل الموهوب. وعلى الصعيد العربي فهناك العديد من الأنشطة منها عقد الحلقات الدراسية في القاهرة عام 1969 لتربية الموهوبين في البلاد العربية وفي عام 1973 تم عقد الحلقة الدراسية التي أقامتها الجامعة العربية للموضوع نفسه في الكويت، وفي عام 1984 عقدت في بغداد ندوة رعاية الطلبة الموهوبين.

وفي عام 2000 تم عقد المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية المتفوقين تحت شعار (التربية الإبداعية افضل استثمار للمستقبل) وكان من أهم أهداف المؤتمر وضع البرامج الخاصة التي تساعد المعلم على تنمية التفكير العلمي والإبداعي لدى الطلبة (المجلس العربي للموهوبين، 2000) (الجعافرة، 2001، ص3).

أن تقصي العوامل التي تؤثر على الإبداع والتفكير الإبداعي ومنها الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع يمكن أن تفتح آفاقاً للباحثين والدارسين، لتقصي العوامل الأخرى التي لم تتضمنها الدراسة، من اجل تكوين نظرة شمولية عن نظرية الإبداع كمتغير شخصية مهم.

ومجتمعنا العراقي يعد أحد المجتمعات التي تسعى إلى التعرف على إمكانات أبنائها والكشف عنها، وتهيئة الظروف المناسبة لرعايتها والاهتمام بها، وهو يسعى نحو التقدم إلى الأمام، ولذا فإن اهتمامه بالإبداع عن طريق المؤسسات التربوية، يصبح ضرورة يمكن ان تحقق له بعض أهدافه التنموية والتعليمية والتطويرية.

ولقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى ارتباط الإبداع بعدد من المتغيرات، ففي علاقة التفكير الإبداعي بالجنس توصلت دراسة مراشدة عام1992 ،ودراسة مصطفى عام 1993 ، ودراسة العمر 1996 إلى تفوق الإناث على الذكور في التفكير الإبداعي، (مراشدة، 1992، ص16)، (مصطفى، 1993 ،ص 3) ، (العمر، 1996، ص55).

وفي مجال العلاقة بين مستوى الطموح بالإبداع، أشارت دراسة خليل 1991 ان هنالك علاقة موجبة بين القدرات الإبداعية ومستوى الطموح بإبعاده المختلفة(خليل، 1991، ص98).

وفي مجال علاقة الإبداع بطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بطريقة مركزة وأشارت دراسة حميدة 1994 ان هنأك علاقة بين تدريس الموضوعات الدراسات الاجتماعية المعدة بطريقة تركز على مكونات التفكير الإبداعي، تساعد على اكتساب الطلبة التفكير الإبداعي. (حميدة، 1994، ص 96)

وفي مجال علاقة الإبداع بالذكاء وحل المشكلات والتفكير الناقد توصلت ، وبيجات Bejatعام 1971، ودراسة فوكس Faux عام 1993 إلى وجود علاقة ذات دلالة بين الإبداع وكل من التفكير الناقد والذكاء وحل المشكلات.

(Faux,1993,p.1451) (Bejat,1971,p.24) (Guilford,1967,p.51)

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية البحث الحالي:-

- تكمن أهمية البحث من أهمية الطلبة كونه عماد المستقبل والشريحة التي يعول عليها قيادة المجتمع نحو الرقي والإبداع.
- أن أهمية البحث تأتي من أهمية الابداع، والابداع هو أساس تطور الأمم.
- بناء أداة تساعد الكشف عن الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع)
- أن استخدام الأسلوب (التأمل-الاندفاع) وما سيعكسه من فروق في أدائهم المميز، سيسهم في معالجة الفروق الفردية بين الطلبة.
- مساهمته في عملية الإرشاد على صعيد المرحلة الاعدادية، في الكشف عن التأملين والاندفاعيين، والمبدعين ومساعدتهم على نمو قدراتهم وتعزيزها بالاتجاه الأفضل.
- زيادة المعرفة النظرية للأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) وعلاقته بالإبداع الذي يعتبر من الموضوعات الحيوية في الدول المتقدمة.

أهداف البحث

- قياس الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) والإبداع.
- التعرف على الفروق في الإبداع لدى طلبة المرحلة الإعدادية على وفق المتغيرات:
  - الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع)
  - الجنس ذكر / أنثى
  - التخصص علمي / أدبي

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) وعلاقته بالإبداع لدى طلبة المرحلة الإعدادية، (الخامس علمي، والخامس أدبي) ذكور واناثا. ضمن منطقة محافظة بغداد في مديرياتها العامة الأربعة (الكرخ الأولى، والكرخ الثانية، والرصافة الأولى، والرصافة الثانية) للعام الدراسي 2002-2003.

تحديد المصطلحات

الأسلوب المعرفي التأمل - الاندفاع Cognitive Style (Reflective-Impulsive)

أ. الأسلوب المعرفي **Cognitive Style**

- تعريف كاجان **Kagan** عام **1965**: هو أسلوب الأداء الثابت نسبياً الذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية (Kagan,1965,p.1334).

- تعريف وتكن **Witkin** عام **1967**: مجموعة خصائص تميز الفرد كلياً من حيث الوظائف العقلية والإدراك.(Witkin,1967,p.233)

- تعريف كوب وسيكل **coop&sigel** عام **1971**: هو الاتساق الذي يميز الأفراد في شكل توظيف المعلومات في المواقف السلوكية المختلفة (Goldstien&Blackman,1978,p.3).

- تعريف ميسك **Messick** عام **1976**: أنه مختلف الأداء المفضل لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله، وفي أسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته، وفي أسلوب الاستدعاء لما هو في الذاكرة. (Messick,1976,p.14)

- تعريف كولد شتاين **Goldstion&Blackman** عام **1978**: هو تكوين أو مفهوم افتراضي يقوم بعملية التوسط بين المثير والاستجابة ويشير إلى الطرق المميزة لدى الفرد في تنظيم البيئة، وما فيها من موضوعات مدركة. (Goldstion&Blackman,1978,p.59).

- تعريف هوسن **Husen** عام **1985**: هو مصطلح يستخدم لوصف الطرق المختلفة التي يعالج بها الأفراد المعلومات، والعمليات الادراكية المتضمنة، الخزن والتحويل. والانتفاع من المعلومات المستمدة من البيئة (Husen&Posttethwaite,1985,p.810).

- تعريف ربين **Reben** عام **1987**: الطرائق التي يلجأ إليها الأفراد في حصولهم على المعلومات من البيئة.(Reben,1987,p.577)

- تعريف الشرقاوي عام **1992**: هي المتغيرات التي يمكن بوساطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد ليس فقط في عملية المفاهيم وتكوين وتناول المعلومات فحسب، ولكن أيضا في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية (الشرقاوي، 1992، ص23) .

- تعريف الفرماوي عام **1994**: هي طرق أو استراتيجيات الفرد في استقبال المعرفة أو التفاعل معها وإصدار الاستجابة على نحو ما، أي هو أسلوب الفرد الذي يرتبط بتجهيز وتناول المعلومات.

(الفرماوي، 1994، ص4).

- تعريف عواد عام **1998** : أساليب الفرد التي ترتبط بتجهيزه أو تناوله للمعلومات (عواد، 1998، ص16).
- تعريف غنيم عام **2002** : هي الفروق الفردية الثابتة بين الأفراد في استراتيجيات الأداء على المهام الادراكية المعرفية لحل المشكلات (غنيم، 2002، ص165).

مناقشة تعاريف الأساليب المعرفية

من خلال اطلاع الباحث للتعريفات التي وردت عن الأسلوب المعرفي يجدها أنها تشير طريقة الفرد المتميزة في كيفية استخدام العمليات المعرفية والتي تظهر في المواقف الحياتية المختلفة. وأنها تعبر عن الطريقة التي يدرك ويفكر ويتعلم الأفراد ويعالجون بها المعلومات.

الأسلوب المعرفي التأمل - الاندفاع Reflective-Impulsive

- تعريف كوجان وكايان **Kogan&Kayan** عام **1970** : أسلوب يرتبط بالفروق الموجودة بين الأفراد في سرعة استجاباتهم للمواقف المختلفة ومدى دقتهم في اختيار البدائل التي يقدمونها كفروض أو أسس لحل المواقف أو المشاكل التي تصادفهم (شريف، 1982، ص116) .
- تعريف كاجان **Kagan** عام **1971** : الأسلوب الاندفاعي:- هو أسلوب معرفي للأفراد ذوي الأزمة السريعة في الاستجابة ودرجات عالية من الأخطاء. أما الأسلوب التأملي فهو أسلوب معرفي للأفراد الذين يستغرقون وقتاً أطول في التأمل وفحص الفرضيات، ويقيمون حلولهم أو استجابتهم قبل إعلانها (Kagan,1971,p63) .
- تعريف أولت **Ault** عام **1973** : الفروق الفردية في الأداء وفي المهام التي تتطلب اختيار من بين عدة استجابات محتملة (Ault,1973,p254).

- تعريف مان **Mann** عام **1973**: انه سلوك اتخاذ القرار حيث يظهر بعض الأفراد حذراً كبيراً في اتجاههم نحو القرار مما يؤهلهم لاتخاذ القرار المناسب وهذه هي فئة المتأملين، غير أن آخرين يظهرون عشوائية في عملهم ويندفعون لإظهار أول استجابة تخطر على بالهم تجاه هذا القرار وهي فئة المندفعين (رمضان، 1998، ص145).

- تعريف جيبسون **Gibson** عام **1980**: الأسلوب الاندفاعي: هو توجيه نحو المشكلة، يمتاز بتقدير الإجابة من دون تفكير مبدئي في المشكلة، ومن دون الاهتمام بالبدائل. أما الأسلوب التأملي فهو توجه نحو اختيار الاستجابات، ويمتاز بالاهتمام بالبدائل المختلفة قبل إقرار الإجابة (Gibson,1980,p,142).

- تعريف أبو علام وشريف عام **1983**: الأسلوب الاندفاعي: هو ميل الفرد إلى سرعة إصدار أو تقديم أي استجابة تطرأ على ذهنه، وتكون غالباً غير صائبة. أما الأسلوب التأملي فهو ميل الفرد إلى معالجة مختلف البدائل في المواقف، والتحقق من الاستجابة، قبل إصدارها (أبو علام وشريف، 1983، ص112).

- تعريف الصراف عام **1986**: الأسلوب الاندفاعي: هو ميل الفرد إلى اتخاذ قرار سريع في المشكلات التي يتعرض لها. أما الأسلوب التأملي: فهو ميل الفرد إلى التأمل في بدائل المشكلة المطروحة لحلها. (الصراف، 1986، ص143).

- تعريف الشرقاوي عام **1989**: الأفراد الاندفاعيين هو ميلهم إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالبا ما تكون استجاباتهم غير صحيحة لعدم تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يمتاز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابة (الشرقاوي، 1989، ص7)..

- تعريف الاحمد عام **2001**: الفروق الموجودة بين الأفراد في السرعة أو (التسرع) في تقديم الاستجابات للمثيرات المختلفة، فبعض الأفراد يندفعون في استجاباتهم ولا توجد لديهم بدائل مختلفة وغالباً ما تكون استجاباتهم غير صحيحة. في حين يميل بعضهم الآخر إلى التأمل والتروي وتقليب الأمور بغية تقديم الاستجابة المناسبة (الاحمد، 2001، ص8).

- تعريف غنيم عام **2002**: أسلوب إدراكي يوضح طريقة الفرد في تناول وتجهيز المعلومات، حيث يمتاز المتأمل بالتأني في إصدار الاستجابة من خلال استخدامه استراتيجيات بحث فعالة تؤدي إلى أداء جيد، في حين يميل المندفع إلى سرعة الاستجابة من خلال استخدامه لاستراتيجيات بحث أقل فعالية تؤدي إلى ضعف الأداء (غنيم، 2002،ص165) .

لقد تبنى الباحث تعريف كاجان Kagan عام 1971 للأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع للأسباب الاتية:-

- لأن كاجان أول من أبتدع هذا الأسلوب.
- وان هذا التعريف ينطلق من نظرية كاجان المتبناة.
- وان هذا التعريف يتفق مع الإطار النظري الذي اعتمده الباحث في هذا البحث.

إما التعريف الإجرائي للأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع فيتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في مقياس التأمل-الاندفاع.

الإبداع Creative

- تعريف ريسك **Kris** عام **1951**: عملية تتحرك في آفاق التفكير العقلاني الواعي وتخيلات ما قبل الشعور وأحلام اليقظة ودوافع اللاوعي (العزة، 2000، ص230).

- تعريف روجرز **Rogers** عام **1959**: عملية ابتكاريه يتولد عنها ناتج جديد نتيجة لما يحدث في تفاعل بين الشخص بأسلوبه الفريد وما يجده في بيئته .(Rogers,1959.p.71)

- تعريف شتاين **Stein** عام **1974** : عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما أو تقبله على انه مفيد ، وتنقله الجماعة من جيل إلى جيل لتلبية حاجات قائمة أو حاجات مستقبلية. (Stein,1974,p.36)
- تعريف جيلفورد **Gilford** عام **1961** : عملية مرادفة لحل المشكلات من حيث الأصل فالإبداع عملية ذهنية تتضمن الطلاقة والمرونة والأصالة والإثراء بالتفاصيل (Gilford,1961.p64)..
- تعريف هافل **Hafele** عام **1962** : القدرة على تكوين تركيبات جديدة او تنظيمات جديدة (Hafele,1962,p.6).
- تعريف ماكينون **Mackinnong** عام **1962**: عملية تمتد عبر الوقت وتمتاز بالأصالة والتوافق والتحقيق وقد تتكون لمدة قصيرة من الزمن وقد يتطلب ظهورها سنوات متعددة (Mackinnong,1962,p485) .
- تعريف تورانس **Torrancs** عام **1962** : عملية يصبح الفرد خلالها اكثر حساسية للمشاكل واوجه النقص في المعلومات او لعدم تجانس الاشياء، كما يصبح الفرد أكثر قدرة على اكتشاف المشاكل والبحث عن حلول لها ، وعلى طرح التساؤلات، وعلى بناء الافتراضات واختبارها او تعديلها، والتوصل إلى النتائج (Torrancs,1962,p.16) .
- وفي تعريف آخر لتورانس **Torrancs** عام **1963** للإبداع في المجال التربوي هو عملية تساعد المتعلم على ان يكون اكثر حساً للمشكلات وجوانب النقص والتغيرات في مجال المعرفة والمعلومات واختلال الانسجام وتحديد مواطن الصعوبة والبحث عن حلول والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها واعادة صيغتها أو تعديلها من اجل التوصل إلى نواتج جديدة يستطيع المتعلم نقلها للآخرين (العزة، 2000، ص226).
- تعريف قاموس ويبستر **Websters** عام **1968** : الحالة التي تؤدي إلى تقديم شئ يمتاز بالإبداع. ويعني ذلك ضرورة أن يبدُ العمل الإبداعي على شكل شئ أصيل لم يكن معروفاً من قبل، سواء كان ذلك في مجال الإنتاج

العلمي أو الميكانيكي أو التقني بجميع أشكاله (القدافي، 2000، ص11).

بما أن الباحث قد اعتمد على اختبار تورانس Torrancs في قياس الإبداع لانسجامه مع الإطار النظري فسوف يتبنى التعريف النظري لتورنس عام 1963 في المجال التربوي، والمشار إليه أنفا.

أما التعريف الإجرائي للإبداع فيثمل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار الإبداع الذي تم إعداده في هذا البحث.

2

الفصل الثاني

الإطار النظري

- الأساليب المعرفية
- لمحة تاريخية
- الخصائص المميزة للأساليب المعرفية
- أنواع الأساليب المعرفية
- الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتمايز النفسي
- تطور الأسلوب المعرفي في التأمل - الاندفاع
- كاجان والأسلوب المعرفي في التأمل - الاندفاع
- قياس الأسلوب المعرفي في التأمل - الاندفاع
- الإبداع
- التطور التاريخي لمفهوم الإبداع
- مراحل العملية الإبداعية
- سمات الشخصية المبدعة
- معوقات الإبداع
- الذكاء والإبداع
- المخ والإبداع
- التصور الذهني والإبداع
- تصنيف المعلومات والإبداع
- نظريات الإبداع
- قياس الإبداع
- العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التأمل - الاندفاع) والإبداع

الفصل الثاني

الإطار النظري

الأساليب المعرفية

لمحة تاريخية

هناك مداخل واتجاهات عديدة (سلوكية، معرفية، إنسانية) حاولت وما تزال تحاول تفسير السلوك الإنساني وإمكان ضبطه وتوجيهه، ويعد المدخل أو الاتجاه المعرفي من أهم هذه المداخل على الإطلاق، ومصطلح المعرفة Cognition يشير إلى جميع العمليات النفسية التي بوساطتها يتغير المدخل أو المعطي الحسي sensory Input إثر خضوعه للمعالجة (الاحمد، 2002، ص5). إلى أن يستدعي استخدامه في المواقف المختلفة (كالادراك، والتفكير، والتحويل، والتخزن، والاستدعاء، والمعرفة)، وتدخل في جميع ما يمكن ان يعقله الإنسان، ويمارسه في حياته بصفه عامة، وان كل ظاهرة لدى الإنسان هي ظاهرة معرفية. (شريف، 1982، ص453)

عندما نشأة المدرسة الترابطية في إنكلترا في مطلع القرن التاسع عشر على يد جون لوك Lock (1632-1754)، سعت إلى تبني فكرة ترابط الأفكار في تفسير الخبرة الشعورية والحوادث الفنية، وعُدت كل العمليات العقلية، على أنها تحدث نتيجة لترابط الاحساسات التي هي عناصر العقل ووحداته وذراته. حيث تنتظم فيما بينها استناداً إلى قوانين التشابه والتضاد والاقتران الزماني والمكاني (عثمان، وأبو حطب، 1978، ص38).

وقد ظهر الاهتمام بالجوانب العقلية والمعرفية أو ما يسمى بعلم النفس المعرفي Cognitive Psychology بوصفه لا يعتمد على الارتباطات العصبية بين المنبه- الاستجابة كما يرى السلوكيون، ولا على الشعور واللاشعور، كما يرى علماء التحليل النفسي. وانما يعتمد على سلوك الإنسان الذي ينتج عن العمليات الادراكية في نظرة كلية شاملة لعناصر الموقف، وهي السمة التي ينفرد بها النشاط الإنساني في مستوياته العقلية العليا. (عثمان، والشرقاوي، 1978، ص215)

ويعود الفضل إلى علماء مدرسة فوزريدج في إدخال العمليات العقلية المعرفية في معمل علم النفس مستخدمين منهج الاستبطان وبياناته. وفي نشأة علم النفس المعرفي إلى جهود العالم السلوكي ادورد تولمان (Tolman)(1886-1959) الذي كان أول من صاغ مفهوم المتغيرات الوسيطة Mediation Varables عام 1953 في إشارة منه إلى أثر كل من القدرات والسمات والميول في السلوك من ناحية وتأكيده أن المعرفة Cognition تعد عاملاً أساسيا في السلوك، وان التعلم هو عملية معرفية وليست عملية تعزيز حسب (عثمان، وأبو حطب، 1978، ص215)

وخلال مدة (1930-1960) كان العلماء والباحثون يتحدثون بحذر عن العمليات العقلية بسبب سلوكية واطسن. لأنها كانت لا تعطي اهتماماً لما يجري في ذاكرة المتعلم في عملياته العقلية. على حين ركزت المدرسة المعرفية على ذاكرة المتعلم، وتنظر إليه بما يمتاز من استقلالية في التفكير، وما يتمتع به من قدرات عقلية. وكنتيجة لهذا التحول ابتكرت نماذج ونظريات من علماء النفس المعرفيين، حيث أكدت ضرورة أخذ المتعلم دوراً اكثر فعالية في استخدام وتوظيف عقله إثناء تعلمه (دروزة، 1994، ص300-301).

ومن هُولاء العلماء بياجيه Pioget، فيكوتسكي Vigotskii، برونر Brunar، اوزبل Ausubel، وكوليبرج Konlberg، إذ اهتموا لكون الإنسان

مخلوقاً عاقلاً مفكراً وباحثاً عن المعلومات ومجهزاً لها ومبتكرا فيها (عثمان، وأبو حطب، 1978، ص97) .

مؤكدين ما يأتي:-

- ❖ ضرورة دراسة العمليات العقلية للإنسان مثل (التفكير، الادراك، والانتباه).
- ❖ دراسة العمليات التي يتم بها اكتساب المعرفة بصورة دقيقة وتفسير كيفية تطبيقها في الحياة اليومية.
- ❖ وهكذا فان علماء النفس المعرفيين يجمعون بين جوانب الحركة الوظيفية في علم النفس بتأكيدها العمليات العقلية وعلم نفس الكشتالتي في تأكيده على الادراك، والتفكير، والانتباه، وعلى منهجية السلوكية في الطرق الموضوعية المتبعة (دافيدوف، 1980، ص38) .

على الرغم من ظهور تفسيرات وتصورات متعددة للأساليب المعرفية، إلا ان مصطلح الأسلوب المعرفي Cognitive style يعد من المصطلحات الحديثة نسبياً في علم النفس، ولا سيما في مجال علم النفس المعرفي (عليان، 1998، ص49).

يقصد بالأساليب المعرفية إشكال الأداء المفضلة لدى الفرد في تنظيم ما يراه وما يدركه من حوله، وفي تنظيم خبراته في الذاكرة وفي كيفية استدعائها (Messick,1976,p.10). وان كلمة أسلوب Style كانت قد دخلت مصطلحات علم النفس التقنية، لتشير إلى أنماط محددة في العمومية التي تجعل الشخص يستجيب بطريقة واحدة في موقف واحد، وسيستجيب بطريقة ذات خصائص محددة في موقف أخر ((Wallach,1977,p.199).

ويعد وتكن Wittcin من ابرز المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية والذي يبين أن الأسلوب المعرفي عامل Factor، أو بعد Dimension يتداخل مع مجالات متعددة في الشخصية كالمجال المعرفي والوجداني، وهو إذن بحسب وجهة وتكن طريقة مميزة للأداء لدى الفرد تظهر في نماذج سلوكه الادراكية والعقلية (Witkin,and Others,1977, p.205)

ويضيف ميسك Messick 1984 بأن الأساليب المعرفية هي متغيرات عالية الرتبة تنظم وتتحكم في كل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية وبعض متغيرات الشخصية الأخرى في شكل أنماط وظيفية مميزة للفرد، وأهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة الأساليب المعرفية امثال، وتكن Witkin وزملائه 1948، كووناف Gooengou، واولتمان Oltman وكذلك برونر 1960Bronar، ، وكاجان وموس وسيكل 1964 Kagan&Moss&Sigel، وبيري 1966 Bieri وميسك missck، 1970 وكولدشتاين 1978Goldestein. حيث تمكن الباحثون في هذا المجال من ان يتوصلوا إلى معلومات ذات أهمية كبيرة عن طبيعة العلاقة بين الأساليب المعرفية والجوانب المتعددة للشخصية، وضمن مختلف المجالات التربوية والتعليمية والمهنية والسريرية. فالأساليب المعرفية تسهم في تفسير ميدان واسع من الحياة النفسية للفرد، وفي التنبؤ بدرجة عالية من السرعة بأنواع السلوك في المواقف المختلفة (الاحمد، 2002، ص12).

وقد توصلت الدراسات العلمية ان الأساليب المعرفية تمتازبعدد من الخصائص وهي:

1- تمتاز الأساليب المعرفية بالعمومية والثبات النسبي عبر الزمان والمكان، ويحقق هنا الثبات فائدة تنبئية كبيرة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي على المدى البعيد.

2- الأساليب المعرفية أبعاد شاملة تمكننا من النظر إلى الشخصية بطريقة كلية فهي لا تقتصر على الجانب المعرفي من الشخصية فقط، بل تتناول جوانب الشخصية الأخرى الانفعالية والوجدانية والاجتماعية (شريف، 1982، ص14).

3- تركز الأساليب المعرفية على شكل Form النشاط وليس على محتواه Content فهي تتعلق بطريقة إدراك الأفراد وتفكيرهم بالكيفية التي يواجهون بها مشكلاتهم ولذلك فإنها اقرب ما تكون إلى العمليات النفسية.

4- الأساليب المعرفية ثنائية، تبدأ بطرف له خصائص معينة وتنتهي عند طرف مناقض له، على عكس القدرات العقلية التي تبدأ بنهاية صغرى وتنتهي عند نهاية عظمى.

يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية، مما يساعد على تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية التي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة (Vernon,1973,p.138).

تصنيف الأساليب المعرفية

للأساليب المعرفية تصنيفات متعددة ويعود هذا التعدد إلى كثرة التصورات والمداخل النظرية والدراسات التي تناولت هذه الأساليب بالبحث والدراسة.

فهنالك تصنيفات ثنائية البعد وضعها كل من (وتكن- بروفمان- بيري). وتصنيفات وضعها كيجان، واخرى وضعها جيلفورد وميسك وغيرهم. وقد استفيد من هذه التصنيفات في وضع تصنيف عام اكثر اعتماداً وشيوعاً بين الدارسين وهي:-

1- أسلوب التأمل- الاندفاع Reflective- Impulsive

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة الذي تكون فيه استجابة المندفعين غير صحيحة غالباً لعدم الدقة في تناول البدائل المطروحة كحلول، في حين يمتاز التأمليون بفحص البدائل الموجودة في الموقف قبل البدء بإعطاء الاستجابة (عواد، 1998، ص19).

2- أسلوب التبسيط- التعقيد المعرفي

Cognitive Simplicity vs- Cognitive Complexity

يميل بعض الأفراد إلى تبسيط المواقف التي يتعرضون لها ويفضل هؤلاء التعامل مع المحسوسات والابتعاد عن المجردات، ويفتقرون إلى الإدراك التحليلي ويغلب عليهم الإدراك الشمولي، وذلك مقابل الصنف الآخر الذي يمتاز أصحابه بأنهم اكثر قدرة على التعامل مع أبعاد المواقف المتعددة. واكثر قدرة علىإدراك المثيرات من حولهم بصورة تحليلية ويوصفون بأنهم تجريديون اكثر منهم حسيون (الاحمد، 2002، ص8)

3- أسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الادراكي

Percetual Fild dependence Indepence

الفروق الموجودة بين الأفراد فيما يتعلق بالإدراك فيطلق على ان مفهوم الاستقلال عن المجال Field- Independet على الأفراد الذين يمتلكون قدرة تحليل العناصر الدقيقة او التفصيلية للمهمة أو الموقف، ولديهم قدرة على الانفصال عن المجال، وإدراك الجزئيات بمعزل عن خلفيتها. أما الاعتماد على المجال Field- Depenent: فهو أسلوب يميز الذين لديهم ميل لأدراك الموقف بطريقة كلية ويركزون على المجموع ويهملون العناصر الجزئية.
(Zander,1984,p.420)

4- أسلوب المخاطرة مقابل الحذر Risk- Taking vs Cautioasness

يميل بعض الأفراد إلى المجازفة والمغامرة واقتناص الفرص من اجل تحقيق الأهداف التي يضعونها نصب أعينهم، يقابلهم الصنف الأخر الذي يتصف أصحابه بالحذر، فهم لا يقبلون التعرض للمواقف التي تحتاج إلى مغامرة كما انهم بحاجة دائماً إلى ضمانات مسبقة قبل التعرض لآي موقف.

(ابو علام، وشريف، 1983، ص119)

5- اسلوب التحمل- عدم التحمل Tolerance- Intolerance

يرتبط هذا الأسلوب بالتمايز الاستعدادي لدى الافراد، حيث يستطيع بعض الأفراد التعامل مع المواقف الغامضة وغير المألوفة بل حتى الغريبة وغير الواقعية. يقابلهم صنف آخر لا يتمكن من التعامل مع مثل هذه الأمور بل يفضلون التعامل مع ما هو مألوف وواقعي (الاحمد، 2002، ص8).

6- أسلوب التصلب-المرونة Rigidity- Flexbility

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق القائمة بين الأفراد في تعاملهم وتأثيرهم بالمتناقضات أو التداخلات المعرفية الموجودة في الموقف. فالشخص المتميز بالصلابة المعرفية يتصف بالجمود الفكري والعقائدي في مواقف الحياة المختلفة، إما الأشخاص الذين يمتازون بالمرونة فأنهم على العكس من ذلك أي انهم يتقبلون الآراء المغايرة المتناقضة ويتفهمونها ولا يصرون على الرأي بعد اكتشاف خطأه (الكبيسي، 1989، ص34).

7- أسلوب تكوين المدركات Conceptualization

ان الأفراد يختلفون من حيث أسلوبهم في تكوين المدركات، فهناك مجموعة من الافراد يعتمدون على العلاقة الوظيفية الموجودة بين المثيرات عند تكوين مدركاتهم، في حين توجد مجموعة أخرى تميل إلى تكوين مدركاتها عن طريق تحليل الخصائص الوصفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها بناء على تلك الخصائص الظاهرية. إما المجموعة الثالثة فإنها تعتمد في تكوين مدركاتها على أساس استنباط مستويات للعلاقات بين المثيرات المختلفة. (شريف، 1982، ص116)

8- الشمولية مقابل الاقتصار Inclusiveness- Exclusivenes

يصف هذا الأسلوب التمايز بين الأفراد في تعاملهم إتجاه المواقف بصورة كلية مقابل الأفراد الذين يواجهونها بصورة جزئية والتقيد بجزء محدد منها،

فالأفراد المشمولون لهم القابلية على تحمل المواقف ذات الطبيعة المتناقضة في حين نجد أن الأفراد القصر لا يمكنهم التحمل أو التعامل مع مثل هذه المواقف (أبو علام، وشريف، 1983، ص111).

9- أسلوب الفحص والتدقيق Scanning &Scrutizing

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق الموجودة بين الأفراد في سعة الانتباه وشدته، الأمر الذي يجعلهم يختلفون في مدى وضوح الخبرات التي تمر بهم، فالأفراد الذين يمكن وصفهم بأنهم متفحصون حقيقيون وممعنوا النظر يتصفون بشدة التدقيق وتركيز الانتباه واتساع مداه حيث تنال التفاصيل اهتماماً كبيراً منهم (الاحمد، 2002، ص9)

10- الأسلوب الجامد- الحاد Static- Sharp Style

ويشير هذا الأسلوب إلى الفروق الفردية الموجودة بين الأفراد بمدى استيعاب الذاكرة، فهنالك أفراد يصعب عليهم استرجاع الخبرات الموجودة في الذاكرة وهم يمثلون البعد الأول في هذا الأسلوب وهم الجامدون: فهم يتعاملون مع كل موقف على انه جديد تماما صعب استدعاء خبراته السابقة المختزنة بالذاكرة بصورة مطابقة لما حدث. أما البعد الآخر من هذا الأسلوب فيمتاز أفراده بالحدة وعدم التشتت الناتج عن التشابه الموجود بين المواقف الجديدة والخبرات المخزونة بالذاكرة ويكونون قادرين على توسيع الفروق الموجودة بين أثار الذاكرة المتشابه وهذا من شأنه مساعدتهم على توضيح الموقف الجديد والاستفادة من الخبرات السابقة (أبو علام، وشريف، 1983، ص111).

الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتمايز النفسي

تعد صفة التمايز صفة أساسية في صفات أي نظام (System) سواء أكان ذلك النظام سيكولوجيا أم بيولوجيا أم اجتماعياً. وتشير صفة التمايز إلى مدى تعقد النظام، حيث تمتاز بنية النظام الأكثر تمايزاً بعدم التجانس النسبي في حين يتصف النظام الأول بالتجانس النسبي (شريف، 1982، ص124).

ويتزامن مفهوم التمايز النفسي في نموه مع المراحل النمائية المختلفة، فالطفل في سنيه الأولى لا يتمكن من التمييز بين ذاته والبيئة المحيطة به، غير أن مفهوم التمايز يتدرج في النمو مسايراً في ذلك المراحل النفسية المختلفة (الاحمد، 2002، ص 10).

وتتضح فكرة التمايز بأدق صورها في عملية انتقال الطفل من حالة الالتصاق مع أمه إلى الانفصال التدريجي عنها إذ يبدأ الطفل بامتصاص قيم المجتمع وتقاليده وبالتالي من خلالها يبدأ بتشكيل قيمه الداخلية ومعايير سلوكه التي من شأنها أن تساعده على تكوين فكرته عن ذاته (شريف، 1982، ص123-125).

ويرجع الفضل إلى وتكن Witken وزملائه في إبراز مفهوم التمايز النفسي Psychological Defferentiatiea وعلاقته بالأساليب المعرفية، ذلك المفهوم الذي ارتبط بأبحاث ليفين 1935Lewin، وفيرنون Vernon 1948، التي تناولت النظريات المختلفة للنمو المعرفي.

وأوضح ايديتور Editor 1970، أن كاجان Kagan يبين ان التأمليين من الأفراد ذوي التريث المعرفي يتصفون بتمايز قوي في حين الاندفاعيين من الجانب الآخر يتصفون بتمايز ضعيف (Editor,1970) (رمضان، 1998، ص 148)

- الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع
Reflective-Impulsive Cognitive Style

أن تبني الفرد لاستراتيجيات واضحة ومحددة، تساعده في الوصول إلى الحل الصحيح للمشكلة التي تعرض عليه وتؤدي إلى نواتج تعلم جديد، والذين يخفقون في حل المشكلة ربما لا يستخدمون استراتيجيات واضحة أو ملائمة للمشكلة، وتختلف استراتيجيات حل المشكلات باختلاف محتوى المشكلة- ونوعها- ومستوى الصعوبة- والتعليمات اللفظية حول المشكلة، كما تختلف باختلاف خصائص الفرد المعرفية ومنها: الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع، وعليه يمكن القول ان لا توجد استراتيجيات واحدة تصلح لحل جميع المشكلات. (غنيم، 2002، ص166)، ويذكر (أبو حطب، والصادق 1984) أن الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع. هو أحد الشروط الهامة لتحسين سلوك حل المشكلة حيث إن معظم الطلبة لديهم طرق مميزة في حل المشكلات (أبو حطب، صادق، 1984، ص462).

يرتبط الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع بالفروق الفردية الموجودة بين الأفراد في سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطر، وغالباً ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة وتناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يمتاز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات (الشرقاوي، 1989، ص13).

ان تطبيقات الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع تظهر بصورة فاعلة في المجالات الشخصية والاجتماعية والمهنية والتعليمية (النعيمي، 1995، ص 24-28).

وأن المتتبع لطبيعة الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع سيجده في محاولات كثيرة قام بها العلماء لتقسيم الشخصية إلى أنواع مختلفة وترجع هذه المحاولات إلى الفلاسفة اليونانيين من امثال ابيوقراط وجالينوس، والتي كانت تهدف إلى ربط الصفات الجسمية والأخلاقية والنفسية في شخص ما، لكي يضعوه في تصنيف معين منذ القدم، والإنسان يميل إلى تصنيف من حوله من الناس إلى طراز أو نمط معينة على أساس ما يمتازون به أو يمتلكون من

صفات جسمية أو عقلية أو مزاجية. فالنمط او الطراز يطلق على فئة او مجموعة من الناس يشتركون في صفه من الصفات مع اختلافهم في درجة اتسامهم بهذه الصفة، ومن اقدم التصنيفات، تصنيف الطبيب الاغريقي "ابيقراط" الذي قسم فيه الناس إلى أربعة طرز حسب المزاج الغالب عليهم وهي:

- الطراز الدموي **Sanguine**
- والطراز الصفراوي **Choleric**
- والطراز السوداوي **Melancholia**
- والطراز البلغمي **Phlegmatic**، أو الطراز اللمفاوي

(مراد، **1962**، ص**383**)

- صاحب الطراز الدموي **Sanguine** يتصف صاحبه بالتفاؤل والمرح وسهولة الاستثارة وسرعتها، والاندفاعية والتقلب في المزاج.
- أما صاحب الطراز السوداوي **Melancholia** يمتاز بالتأمل وبطأ التفكير والتشاؤم والنزوع إلى الاكتئاب وثبوت الاستجابة.

وهنالك تقسيمات اعتمدت على الصفات النفسية والفسيولوجية والمعرفية والاجتماعية ومنها:

- كارل كوستاف يونج G. G Young

الذي يُعد من العلماء الأوائل الذي تناول سمة الانطواء والانبساط بإقامة نظرية متكاملة عنهما وتحليلها. أشار يونك Yung إلى ان الشخصية تتحرك في اتجاهين مختلفين وهما الانطواء والانبساط، حيث يميل الشخص المنطوي Introvent إلى التفكير في الصغائر والدقائق من الأمور والذي يؤثر العزلة، ويجد صعوبة في الاختلاط بالناس، دائم التأمل في نفسه وتحليلها يؤذيه النقد وملاحظات الغير، إما المنبسط Extrovent فيتسم بالحيوية والعنف والصراحة ويلائم بسرعة بين نفسه والمواقف الطارئة لا يحفل بالنقد وبالتفاصيل (الهيتي، 1985، ص120-121).

وفي هذا الصدد يقول يونج هنالك طائفة من الناس في لحظات استجابتهم لموقف معين في البداية ينسحبون إلى الوراء، وكأنهم يهمسون بكلمة "لا" غير مسموعة ثم بعد ذلك يبدأون في رد الفعل، وهناك طائفة أخرى من الناس الذين يقابلون نفس الموقف بإقدام واستعداد أولي للاستجابة، وكأنهم واثقون ان سلوكهم صواب (العيسوي، 1999، ص311).

- وليم شالدون Sheldon

وهو طبيب وعالم نفس أمريكي، تسمى نظريته. نظرية النمط. حيث أشار إلى ان الناس ذوي الأنماط الجسمية يميلون أن ينمو لديهم أنماط معينة من الشخصية. النمط البدين Evdomorphy الذي يتصف بالتوجه نحو الطعام بشكل أساسي وشره واجتماعي ويحب المرح. والنمط العضلي المتوسط التركيب الرياضي Mesomorphy الذي يتميز بالتعالي وعدواني والتسرع والمباشرة. والنمط الجلدي النحيف Ectomorphy والذي يتميز بالتأمل والوعي بذاته (دافيدوف، 1983، ص603) .

- رايموند كاتل Cattel

وهو أحد الأقطاب الثلاثة في نظريته العاملية (آيزنك، كاتل، جيلفورد)، وقد حاول كاتل قياس السمات الأساسية للشخصية بالاعتماد على أسلوب التحليل العاملي وتوصل عام 1957إلى أن هناك ستة عشر عاملا أو سمة مصدرية يرى أنها تشكل حجر الأساس في الشخصية (التميمي، 1999، ص53). حيث طلب كاتل من مجوعة مختلفة من الناس ان يستخدموا مائة مفردة: سبق أن جمعها من الناس في وصف أنفسهم وأصدقائهم، ثم حلل التعبيرات المستخدمة بالأسلوب الرياضي التحليل العاملي. وقد ربطها بعضها مع بعض عما إذا كانت هنالك كلمات تدل على سمات تحدث بصفة عامة معاً، وقد أمكن من تحديد ست عشرة مجموعة وضعت لها عنوانات بالحروف أولا ثم أعطيت لها أسماء سمات فيما بعد، وان هذه السمات تمثل أبعاد أساسية للشخصية. وقد ضمن هذه العوامل ضمن اختباره الذي سمّاه اختبار العوامل الستة عشر في الشخصية The Sixteen Personality Factors test. ومن

خلال هذه العوامل حدد صفة الشخص الاندفاعي التي تقابلها الشخص المتـأمل المتمثلة بالعقلاني المتريث (دافيدوف، 1983، ص60).

- بيرمان Berman

وقد صنف لويس بيرمان Berman في كتابه الموسوم بـ (الغدد المنظمة للشخصية) الأفراد وفقاً لإفرازات الغدد المسيطرة في عملها إلى أنماط متعددة هي:

أ. النمط النخامي: ويمتاز بضبط النفس والسيطرة عليها.

ب. النمط الدرقي: ويمتاز بالنشاط والقلق ويمتاز بسهولة الاستثارة والتهور.

ج. النمط الكظري: سريع الاستجابة (مندفع) وسريع الاستثارة ونشط.

د. النمط الجنسي: يمتاز بالخجل وسهولة الاستثارة للضحك والبكاء

ويبدو من تصنيف بيرمان أن النمط النخامي يتسم بالتأملية، وان النمط الكظري يتسم بالاندفاعية (الزبيدي، 1997، ص52) (التميمي، 1999، ص52).

بافلوف Pavlvo

وهو العالم الفسلجي الذي تقترن باسمه بـ(نظرية المرتكس المشروط ويرى ان شخصية الفرد ترتكز على مجموعة كبيرة ومتعددة ومترابطة من المنعكسات الشرطية Conditioned Reflexes. واستطاع خلال (35) خمسة وثلاثين عاماً من الدراسة المختبرية المتواصلة ان يحدد اربعة انماط للشخصية تطابق في الاساس الامزجة الاربعة التي تحدث عنها (ابيوقراط) وهي:

- الهادىء (القوي المتزن) (السوداوي) عند ابيوقراط
- النشط (القوي المتزن) يقابل (البلغمي) عند ايبو قراط
- الطائش (المندفع) يقابل (الدموي) عند ايبو قراط
- الضعيف (الخذول) يقابل (الصفراوي) عند ايبو قراط

(الحمداني، 1989، ص 18- 38) (الزبيدي، 1997، ص52) (التميمي، 1999، ص52)

وعلى هذا التصنيف يتصف النمط الهادىء القوي بالتأملية، ويتصف النمط الطائش المندفع بالاندفاعية.

- اريك اركسون E. Erikson

تعد نظرية اريكسون نظرية تطورية وتهتم بشكل استثنائي بنمو (الانا Ego) وخصائصها التي تنشأ خلال مراحل النمو المختلفة حيث قسم دورة حياة الإنسان إلى ثماني مراحل من النمو النفسي الاجتماعي على وفق مبدأ النمو المتعاقب. قد أشار اريكسون Earkson، إلى ان المرحلة الثامنة تكامل الأنا (النضج) تمثل التفكير التأملي، حيث يراجع الفرد فيها كل حياته، فضلاً عن نظرته إلى حياته الماضية التي تتسم بالتأملية وتمنحه شعوراً بالإنجاز والرضا عن حياته (شلتز، 1983، ص222).

- جيلفورد Guilford

لقد أشار جيلفورد Guilford إلى أن التفكير التأملي لدى الفرد يتصف بالاتساع والبعد وجعل النشاط العقلي يتسم بالسيطرة والارتقاع والانسجام الوجداني مع الموضوع جيلفور (جيلفور، 1984، ص406). إما الاندفاعي فهو على العكس من ذلك. وقد قام كل من جيلفورد وزمرنا بوضع اختبار تضمن عشر سمات إحداها سمة التأملية موزعة على 300 فقرة سماه.(Temperament The Guilford Zimmerman Survey)، تضمن (10) سمات إحداها سمة التأملية وموزعة على 3000 فقرة. (غنيم، 1973، ص426-427) (الربيعي، 1998، ص 99).

ولقد أضافت دراسات آيزنك Eyzenecl التي أجريت على شكل سلسلة من الأفكار التتبعية في الأعوام 1977، 1980، 1981، 1983، 1984، 1985. إظهار مفهوم الاندفاعية على انه سمة من سمات الشخصية ترتبط بالانبساط (رمضان، 1998، ص147).

كاجان والأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع

يشير كاجان Kagan إلى ان الاندفاعية والتأملية مفهومان استخدمتا على نطاق واسع من كثير من علماء النفس في محاولاتهم لفهم وتوظيف الشخصية، فلقد وظف علماء النفس هذه المصطلحات وما يتصل بها في تنظيرهم، أو استخدموها أساسا مفاهيمياً Conceptul في تصنيف أو تنظيم علاقات أخرى متنوعة حيث استخدمها ايزنك 1957، وجلفورد 1959، وبارت 1959. ويذكر بلوك وأخرون 1974 ان جميع الافراد في مختلف المجالات يستخدمون مصطلحات (اندفاعي)و (تأملي) (Blok et al,1974,p.611) .

وقد تلى هذا التطور تحديد لمفهومي الاندفاعية والتاملية وذلك بتقييدها بمصطلحات محددة ومقيدة بشكل كبير، بحيث تكون وظيفية في مواقف بها استجابات ذات درجة عالية من الشك وعدم اليقين في صحة أي منهما، حيث يتعين على الفرد أن يختار ويحدد استجابة واحدة من بين الاستجابات البديلة التي تكون متاحة تلقائيا أمامه. (Kagan& Kogan,1970,p.1424)

نبع التنظير لهذا الأسلوب من خلال الدراسة التي أجراها كاجان، حيث يصف الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع، بأنه يتصل بدرجة ميل الفرد إلى التأني أو عدم التأني قبل الاستجابة. فالفرد الذي لديه ميل للاستجابة باندفاعية، يقترح أول فرضية تطرأ على ذهنه، او انه يقرر أول فرضية تطرأ على ذهنه، أو انه يقرر إجابة من دون تأمل في مدى صدق الفرضية، ويكون بذلك اكثر احتمالاً لانتاج استجابة غير صحيحة، إما إذا قورن بالفرد الذي لديه طبيعة تدفعه للتأمل في الفروق بين فرضيات الحل.

ويعتقد كاجان بأن الأفراد الذين يتأنون في اتخاذ القرار يكونون تأملين Reflective في حين أن الأفراد ذوي السرعة في اتخاذ القرارات في موقف تُوصف بعدم التأكد يكونون اندفاعيين Impulsive (Kagan,1965,p.133). (عليان، 1998، ص 51-52)

إن الفضل في تبلور الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع، يعود إلى الدراسات التي أجراها كاجان وزملاؤه 1963، وما تبعها من دراسات لهم (1964، 1965، 1966) بناء على افتراضات مشتقة من مفهوم التمايز النفسي. حيث كانت هذه الدراسات تهدف إلى الكشف عن الأسس التي يعتمدها الأطفال في تصنيفهم للمفاهيم المدركة وطبيعة تصنيف المثيرات من خلال استخدام المفاهيم الآتية:-

1- الوصف - التحليلي Descriptive- Analytic

ويمثل بطريقة تصنيف الفرد للمثيرات المعروضة عليه طبقاً لخصائص هذه المثيرات فيما يخص الشكل العام للمثير (مثلا تصنف المثيرات لخصائص فيزيقية مثل اللون والشكل والحجم)

2- الترابطي Relational Conceptual style

يتمثل هذا النوع في تصنيف المثيرات التي تنطبق بعضها مع بعض من خلال الوظائف التي يؤدي كل منها للآخر. فمثلاً السيارة بالنسبة للسائق أو الدواء بالنسبة للمريض.

3- الاستنتاجي- التصنيفي Inferential- Gategorical Conceptual Style

ويتمثل هذا النوع في عملية مزاوجة Pairing بناء على نوع العلاقة التي تربط بينهما، كأن تكون حيوانات، أجهزة ضبط وقت، أثاث .(Gulifford,1980,p.420)

ان هذه الملاحظات قادت كاجان وزملاءه إلى نتيجة مفادها أن الأفراد ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى تأجيل الاستجابة رغبة في تأمل بدائل إجاباتهم المتاحة، مما يزيد من زمن الكمون Latency وهم الذين عدوا التأمليين في مقابل السرعة في الاستجابة من أفراد آخرين ذوي زمن كمون أقل من الذين عدو اندفاعيين (Kagan et al,1964,p.36).

ويرى كل من روبرت، وبيرت Rubert & Baird 1979، ان بعد التأمل المعرفي، يظهر في النزعة لكبح الاستجابات السريعة والتأمل في الحلول البديلة للمشكلة، حيث يأخذ الأفراد التأمليون وقتاً أطول للاستجابة وانهم يرتكبون أخطاء اقل مقارنة بالأفراد الاندفاعيين عند مواجهة المشكلات (Rubert & Baird ,1979,p.165) (عليان، 1998، ص 51-52)

وعلى أية حال فأن الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع يمثل أسلوبا بارزاً من شانه مساعدة الأفراد على فهم حقيقة ذواتهم من جهة ومعرفة طبيعة علاقتها مع المحيط الخارجي والبيئة من جهة أخرى بالشكل الذي يؤدي إلى تطور فعالياتهم والتحكم العالي بالعمليات المعرفية والفكرية. نحو أهداف محددة أزاء المشكلات والمواقف التي تتطلب استجابات للوصول إلى حلول تستند إلى استراتيجية تتضمن البحث من التفاصيل الدقيقة للمشكلة أو الموقف وتحليلها ومن ثم وضع خطط تمثل حلولا ممكنة لها(Adams,1964,p.105)(بحر العلوم ،1979، 76).

وأشارت الدراسات والأدبيات العلمية أيضا إلى عدد من السمات 1- 1-
1- والخصائص التي تتميز بها الشخصية التأملية وهي:

2- الإدراك العالي للواقع المحيط والقدرة على أدراك الحقيقة في المواقف المتنوعة.

3- الميل إلى التأني في مواجهة المشكلة أو الموقف وعدم التسرع في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

4- السعي إلى جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات المتعلقة بالمشكلة آو الموقف.

5- وضع اكبر عدد ممكن من الافتراضات والبدائل الممكنة لحل المشكلة.

6- القيام بعمليات تحليل ومقارنة دقيقة للبدائل الموضوعة لحل المشكلة أو الموقف.

7- التركيز على أهمية اتخاذ القرارات الصائبة والكفوءة بغض النظر عن الوقت الذي تستغرقه تلك القرارات.

8- قلة الوقوع في الأخطاء.

9- الخوف من الفشل.

أمـا خصـائص الشـخصية الاندفاعيـة فعلـى العكـس مـن ذلـك (النعيمي، 1995، ص 31).

مناقشة الإطار النظري للأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع

وقد تم تناول الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) من خلال منظورين:-

المنظور الأول: من خلال الاستعراض العام للنظريات التي فسرت الأسلوب المعرفي التأمل- الأندفاع، نجد انه لم تكن هناك الإشارة إلى الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع في تاريخ الفكر الإنساني عَبَر جهود العديد من المهتمين في العقل البشري ولا إلى غيره من التصنيفات إشارة صريحة ومباشرة بل كانت إشارات ضمنية تتجلى فيها معالم وسمات هذا الأسلوب من خلال تضمينهم للشخصية الإنسانية.

المنظور الثاني: يتمثل في تحديد كاجان Kagan 1970 الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع (كإيقاع معرفي Conceptual tempo)، بدرجة التفكير في صحة الفروض الخاصة بالمشاكل التي تحتوي على استجابة غير محددة. يضيف كاجان وآخرون 1964، أن الأفراد الذين يتأنون في اتخاذ القرار في مواقف عدم التأكد يكونون تأملين في حين الأفراد الذين يتمتعون بالسرعة في اتخاذ القرار في الظروف التي تتصف بعدم التأكد يكونون مندفعين. فقد استنتج من ذلك ان الفروق الفردية المتسقة في درجة الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع كانت ترجع إلى الفروق في أشكال التحليل الادراكي بالنسبة لبعد الكمون وإلى الاختلاف في المهمة المستخدمة في بعد الدقة على التوالي. وكان الهدف من دراستهم بحث الاستراتيجيات المفضلة لحل المشكلات عند المتأملين- المندفعين في مهمات كثيرة ومتعددة.

قياس الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع

جرت عدة محاولات لقياس الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع يمكن تناولها في محورين أساسين هما:

المحور الأول: لقد ابتكر كاجان Kagan وزملاؤه من خلال دراستهم أداة لقياس هذا الأسلوب، أطلق عليه اختبار مطابقة الأشكال المألوفة Matching- Familiar Figures Test ، ويتكون هذا الاختبار من أشكال مألوفة للمفحوصين، وكل فقرة من فقرات الاختبار تتكون من شكل معيارية اساسي Standard ومجموعة من الأشكال التي تختلف عن الشكل الأساسي في تفضيلات متباينة دقيقة عدا شكلا واحداً منها يتطابق معه تماماُ، وهو المطلوب تحديده، من المفحوص الذي يقاس له زمن الكمون، ويحسب له عدد الأخطاء (الدقة) (Blocket at el,1974,p.611) (عليان، 1998، ص 53)

وقد أجمعت الدراسات التي استعانت باختبار مناظرة الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع على استخدام الوسيط لكل من الزمن Latency والدقة Accuracy لتعيين الأفراد فيما إذا كانوا تأمليين أو اندفاعيين. بيد أن هناك فئتين أخريين عادة ما يهملان لأنه يصبح من المتعذر إلحاقهما بفئة الاندفاعيين أو التأمليين وهي:-

1- بطيء ودقيق تأملي **Slow- Accurate**: وهو الشخص الذي يكون زمن استجابته فوق الوسيط وعدد أخطائه دون الوسيط.

2- سريع وغير دقيق **Fast- Inaccurate** : وهو الشخص الذي يكون زمن استجابته دون الوسيط وعدد أخطائه فوق الوسيط.

3- سريع ودقيق **Fast Accurate** : وهو الشخص الذي يكون زمن استجابته دون الوسيط وعدد أخطائه دون الوسيط.

4- بطيء وغير دقيق **Slow Inaccurate**: وهو الشخص الذي يكون زمن استجابته فوق الوسيط وعدد أخطائه فوق الوسيط أيضا. (Ault,1973,p.259)

المحور الثاني: تم القياس بوساطة الاستبيانات والمقاييس في العديد من الدراسات والبحوث العلمية ومنها.

1- استبانه كاليفورنيا النفسي **Californa Psychological nventony** فقد تضمنت سمة التأملية- الاندفاعية باستخدام العديد من الفقرات أمام كل واحدة منها عبارتين بالنفي والإيجاب على المفحوص اختيار أحدهما (صالح، 1988، ص 275).

2- مقياس ادورد للتفضل الشخصي **Edwards Personal Preferna Schedale**، حيث يقيس في واحدة من مجالاته قياس التأملية من خلال اختيار أحد البدائل التي يفضلها المستفتي (الجسماني، 1984، ص389).

3- مقياس الكبيسي **1993**، حيث يتكون هذا المقياس من 30 فقرة، وتكون لكل فقرة موقف ولكل موقف بديلين يختار المفحوص أحدهما المفحوص بحيث يمثل البديل الأول التأملية، بينما يمثل البديل الثاني الاندفاعية (الكبيسي، 1993، ص 12).

4- الربيعي **1998**، مكون من 26 فقرة، بحيث يكون لكل فقرة بديلين يختار المفحوص احدها، بحيث يمثل البديل الأول التأمل في حين يمثل الثاني الاندفاع. (الربيعي، 1998، ص132).

5- مقياس غنيم **2002**، مكون من 28 فقرة، وتم تحديد الاستجابة من خلال مقياس متدرج من ثلاث نقاط تأخذ التقديرات (3- 2- 1) على الترتيب للعبارات الموجبة، و(1، 2، 3) للعبارات السالبة(غنيم، 2002، ص169).

الإبداع

التطور التاريخي لمفهوم الإبداع Creativity

بدأ الاهتمام بالإبداع والمبدعين منذ زمن قديم، حيث كانت بدايته في عصر الفلاسفة الإغريق القدماء قبل اكثر من عشرين قرنا. وتمثلت في تعريفات عدد من الفلاسفة ومنهم أفلاطون (Plato) (347-427 ق.م) حيث يرى أن الإبداع (هو الإلهام الذي يوجد لدى الفرد بسبب قوة خارجية سماوية)، ويرى أرسطو (Aristotle) (322-384 ق.م) أن الإبداع (يتمثل بالمواد الناتجة من الطبيعة، وتأتي هذه المواد من المهارة أو من الافكار، وقد تحدث هذه النواتج بشكل تلقائي أو عن طريق الحظ). إما ايمونت كانت (Kant) (1724-1804 م) فيرى أن الإبداع (هو الموهبة الطبيعية وانه إنتاج فطري).

هؤلاء الفلاسفة حاولوا تفسير الإبداع على أسس طبيعية، أي أن الطبيعة هي التي تولد الابداع، اي تفسير كل شيء على ما خلقنا عليه، وما لا يمكن تفسيره وتبديله. (السرور، 2002، ص13-15).

وفي القرن التاسع عشر تبلورت فكرة أن الإبداعية لا تأتي من الخارج ولكنها تأتي من جزء ما في عقل الفرد، وقد ارتبط هذا الفهم بالحياة غير الاعتيادية، والمظاهر السلوكية التي يؤديها الفرد، حيث لم تكن هناك دراسة للسلوك الإنساني على أسس علمية، وقد برزت آراء لومبونز (Lombonso) في أواخر القرن التاسع عشر، وهي تشير إلى آن الأشخاص الذين يتصفون بقدرات إبداعية يمتازون بخصائص ومظاهر جسمية معينة اقرب ما تكون إلى المرض، وأكد كذلك أن الأشخاص المبدعين يتصفون بضعف البنية الجسمية، الشحوب، والتأتأة، وعدم النطق السليم، ويستخدمون اليد اليسرى (William,1987,p.4) (قطامي، القيسي 1993، ص 220).

وتاريخ الاهتمام بما لدى الأفراد من قدرات إبداعية، يتصف بعضهم بنصيب وأفر منها، وبعضهم الآخر بنصيب ضئيل، يمتد إلى القرن التاسع عشر، عندما نشر العالم الإنجليزي فرنسيس جالتون (1869 Francis Golton صاحب نظرية وراثة العبقرية Genious) (Inherdity)، التي لفتت أنظار العالم إلى العباقرة، والواقع أن جالتون لم يحاول جدياً أن يفهم العمليات العقلية التي ينتج بوساطتها العباقرة أفكارهم الجديدة ولكنه اتجه بدراسة نمو المحددات الوراثية للإنجاز الإبداعي(عاقل، 1975 ، ص11). وهو يعد من أول العلماء الذين قاموا بدراسة منهجية في موضوع الإبداع بعد ذلك نشر العالم الفرنسي تيوديل ارمان ريبو Th,A, Ribo بحثه عن الخيال الإبداعي (السرور، 2002، ص14).

هذا وتشير الدراسات إلى انه قد بدأ الاهتمام بدراسة القدرات الإبداعية قبل ظهور اختبارات الذكاء بالصورة التي نعرفها اليوم، فقد حاول ديربون (Dearbon) قبل مطلع القرن العشرين عام 1898 دراسة الاستجابات التخيلية لدى طلبة جامعة هارفرد، واستنتج أن (الانموذج العقلي) عند الطلبة ألافقر تخيلاً. هم اقل قدرة على التخيل الإبداعي. وقام بعد ذلك كولفن Calvin بدراستين عامي 1902، و1906 للقدرة على الابتكار، وانتهى منهما التمييز بين القدرات المنطقية والقدرات التخيلية الإبداعية لدى الطلبة. (السيد، 1978، ص156).

وفي الربع الأول من القرن العشرين جرت محاولات متعددة لكل من تشاسيل Chassel، واندراوس Anderws وولش Walch لدراسة الابدع، واستخدام وسائل متعددة للتعرف على مفهومه وعملياته، فقد تم التوصل إلى نتائج مهمة تتعلق بتحديد مراحل التفكير التي تظهر فيها العملية الإبداعية بدءا من الشعور بالحاجة إلى الأفكار الإبداعية وانتهاء بتنفيذها، فضلا عن اهتمامهم بدراسة علاقة الإبداع بالعمر (صبحي، 1992، ص14).

وفي عام 1922 كتب سمبيسون Simpson ينبه إلى انه بالرغم من أهمية اختبارات الذكاء، فإنها لا تشتمل على عناصر الإنتاج الإبداعي، مما يؤكد الحاجة إلى اختبارات للإبداع تمدنا بمعلومات قيمة عن الإبداع وفي عام 1927 نشر هارجريفز Hargreares في مجلة علم النفس البريطانية. دراسة بعنوان

(ملكة التخيل) حاول فيها دراسة التخيل الإبداعي، وفي عام 1931 حاول سبيرمان Spearman في كتابه بعنوان العقل المبدع. أن يثبت ان كل فعل ابداعي يتضمن عملية علاقات بين متعلقات. وأطلق عليها سبيرمان اسم الإنشاء العقلي Neogenesis (السيد، 1978، ص157).

فجيلفورد يرى أن الإبداع عملية معرفية Cognitive Processes تقوم بها قدرات عقلية هي (الأصالة والمرونة والطلاقة، والإحساس بالمشكلات) (جيلفورد 1981). والإبداع قدرات عقلية موجودة عند جميع الناس بدرجات متفاوتة ولا يقتصر وجودها على المتفوقين عقلياً كما كان يرى السابقون، بل يظهر في أعمال كثيرة يقوم بها أشخاص اعتياديين في الذكاء. فإذا كانت محكات العمل المبدع هي: إثارة الإعجاب والحداثة والاصالة، فمن الممكن ان نجد أنشطة يقوم بها الإنسان الاعتيادي تتوافر فيها هذه الشروط، وهذا ما جعل تورانس وجيلفور ودينجمان يبحثون عن المبدعين في جميع المستويات العقلية الدراسية الاجتماعية، وبالبحث عن الإبداع في جميع الأنشطة المفيدة للفرد والمجتمع (تورانس Torrance 1980). (نشواتي، 1996، ص134)

على الرغم من اتفاق العلماء والباحثين بان الإبداع هو لون من ألوان النشاط العقلي للفرد، إلا انهم اختلفوا في طرق معالجته وتحديد مفهومه، ولقد أظهرت الدراسات أن الإبداع ظاهرة معقدة جداً (او جملة معقدة من الظواهر) ذات وجوه أو أبعاد متعددة. لهذا يبدو من الصعب ان نجد تعريفاً محدداً ومتفقاً عليه من لدن الباحثين.

مراحل العملية الإبداعية The Stages of the Creative process

لا يوجد اتفاق تام بين الباحثين على خطوات العملية الإبداعية أو مراحلها فهناك من ينظر إليها على أنها خطوة واحدة، وهناك من يرى إنها تمر من مرحلتين أو ثلاث أو أربع أو خمس. والذي يجب الإشارة إليه بأن عملية الإبداع ليست خطوات ينبغي أن تسير بالتسلسل وهي مراحل متداخلة ومتفاعلة بعضها مع البعض (العزة، 2000، ص233).

وقد كانت التقارير الاستبطانية التي تعتمد على التأمل الذاتي لكل من (هلمهولتز Helmholts 1896) و (بوانكاريه Poincare 1913)، في آو أخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين- هي مصدر ان التفكير الإبداعي يمر بسلسلة من المراحل المحددة. وقد وصف كل منهما عمليات تفكيره في إثناء سعيه إلى حل إحدى المشكلات الأصلية. وحدد "هلمهولتز" مرحلية مبدئية للبحث، تستمر حتى يصبح أي تقدم غير ممكن، تعقبها مرحلة راحة واستعادة نشاط يخطر للشخص بعدها الحل الممكن بطريقة فجائية وغير متوقعة. وأضاف "بوانكارية" إلى هذا السياق للأحداث، لزوم فترة أخرى للعمل الواعي تلي الإلهام أو الإشراق، أكد كل من هذين العالمين آثر النشاط (اللاشعوري). وبخاصة في المرحلة الثانية، قبل الإشراق. وقد أكد كثير من الكتاب اللاحقين أهمية الجانب اللاشعوري من عملية الإبداع (السيد، 1978، ص93).

وفي بداية النصف الأول من القرن العشرين ساهم والاس 1926Wallas مساهمة فعالة في فهم ظاهرة الإبداع ومراحل العملية الابداعية، وخلص إلى القول ان العملية الإبداعية تتألف من أربع مراحل هي:-

1- مرحلة التحضير (الإعداد): توصف بأنها مرحلة جمع المعلومات، والتقصي عن المشكلة في جميع الاتجاهات.

2- مرحلة الاحتضان(الكمون): وهي مرحلة ترتيب وترقب وانتظار، حيث يتحرر العقل من كثير من الشوائب والأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة. وان فترة الحضانة تظهر ما قبل الوعي أو ربما قبل ان يبدأ التفكير العقلي.

3- مرحلة الإشراق (الشرارة): وهي اللحظة التي يتم فيها انبثاق شرارة الابداع، اي اللحظة التي تتولد فيها فكرة جديدة والتي تؤدي بدورها إلى حل المشكلة، وهي أيضا تغير مفاجئ في الإدراك لتركيب فكرة جديدة، ويصاحب ذلك شعور بالارتياح والاستثارة والاستنارة أيضا.

4- مرحلة التحقيق: وهي مرحلة اختبار الفكر للفكرة الجديدة وتجريبها، التي تؤدي بدورها إلى إخراج الإنتاج الإبداعي إلى حيز الوجود.

ومع أن فترة (الحضانة) ترتبط بانعدام التفكير الواعي، إلا إنها تنبثق من مرحلة (الاعداد) حيث يتم تحديد المشكلة والبحث في كافة الاتجاهات والتحليل والتنظيم للمشكلة، ثم (الإشراق)، أي الفكرة النهائية التي تأتي بالخصائص نفسها وبالوعي والآتية والمصداقية وتتبع كل منها (أي الأعداد والحضانة والإشراق) بفترة من (التحقق)، بحيث يكون هنالك مصداقية في اختبار الفكرة، وبناء عليه يتم تحديد شكل الفكرة المناسب والنهائي والناجح. (روشكا، 1989، 39- 42)

وتعد أعمال باتريكPatrick 1952 أول تطبيق عملي لمراحل عملية الإبداع لدى (والاس) وتعد الأرضية الأساسية للتجارب النفسية في الإبداع.. وقد قام باتريك Patrick بدراسات مختلفة لبحث مراحل عملية الإبداع وملاحظتها في ظروف حية ومباشرة. فقد كانت إحدى دراساتها على الشعراء والرسامين وانتهت باتريك من هذه الدراسات إلى ما يؤيد فكرة المراحل الأربعة، فيما عدا تجربة للتفكير العلمي،وتذكر أن هذه الخطوات قد تتداخل أحيانا، فالكمون قد يحدث مع الأعداد والتحقق ربما يحدث خلال الإشراق. (السرور، 2002، ص24-25).

ويعد روسمان Rossman 1931 من العلماء الذين تبنوا فكرة وجود مراحل للإبداع. حيث قام ببحث تناول 710 مخترعاً بواسطة استبيان خاص، أرسل إلى من سجلوا أربعة اختراعات فأكثر وانتهى روسمان بعد تحليل نتائج الاستبيان إلى عرض سبع خطوات للتفكير الإبداعي.

وحاول هاتشنسون Hutchinson الحصول على صورة منظمة لتقارير استبطانية للفنانين، تناول على أساسها طبيعة المراحل الأربعة للإبداع، وقد قام كل من مايني Maini ونوردبيك Nordbeck بدراسة لتحليل عملية الإبداع في مجال البحث العلمي، وتوصلت نتائجهما مع كثير من أفكار والاس (Vinacke, 1952,p.345) ، كذلك قام جون ديوي بمحاولة لتحليل التفكير الإبداعي إلى عدد من المراحل التي لم تختلف عن ذلك كثيراً. (إبراهيم، 1978، ص50)

وفي الجانب الآخر أثارت تلك المراحل التقليدية (لوالاس) جدلا عميقا بين علماء النفس فبعضهم يرى أنها تنطبق على مجال الإبداع الفني أما في مجال الإبداع العلمي فأن من الصعب تناولها بنفس القدر من التطابق.

وبعضهم الآخر يرى كذلك أن الفكرة الجديدة تبزغ بأشكال مختلفة ومتعددة وان تلك المراحل يطرأ على ترتيبها تعديل واختلاف بحسب الفرد ونوع المشكلة. فقد تبرز إحدى تلك المراحل اكثر من غيرها وتسيطر على مختلف مراحل الإبداع، أو قد تحدث جميعها في لحظة واحدة (إبراهيم، 1978، ص150).

أما Davis 1983 فيرى أن العملية الإبداعية تمر بمرحلتين هما:

1- مرحلة الفكرة العظيمة: وهي فترة من الخيال والتي يبحث فيها الشخص المبدع عن الفكرة الجديدة المثيرة، ثم يتوجه التفكير للحل، وهنا يجب استخدام التفكير النظري وطرق التفكير المبدع.

2- مرحلة التوسع والتطوير: وهي إيجاد المتطلبات لتطوير الفكرة وتحقيقها، وكذلك الأدوات البسيطة التي يمكن استخدامها ومن ثم إبداع العمل النهائي. فالفنان يمكن أن يجمع المواد ويعمل استكشافات أولية، ومن ثم القيام بالعمل النهائي الإبداعي، على الباحث العلمي ايضاً تنظيم التفصيلات والقيام بالعمل لتحقيق فكرة عظيمة. (السرور، 2002، ص153).

أجمعت المراحل السابقة على أن عملية التفكير الإبداعي تتضمن مراحل متعددة. على انه قد وجهت عدة اوجه للنقد إلى مفهوم "مراحل" عملية الإبداع فنجد مثلاً جيلفورد يرى أن تقسيم الإبداع إلى مراحل إنما هو تقسيم مفتعل وهو تصوير تمثيلي للمسألة من دون إيحاء بفروض قابلة للاختبار. في حين يرى كرتشفيلد أننا لسنا في حاجة إلى وصف تحدد فيه مراحل النشاط الإبداعي تحديداً صارماً، بقدر ما نحن في حاجة إلى تحليل وظيفي أساسي يهدف إلى تقدير دقيق للطرق النوعية التي تتحدد بها كل خطوة من خطوات عملية الإبداع تحدداً وظيفياً بالخطوات السابقة، وبالتالي تمهد للخطوات اللاحقة وتؤثر فيها. (السيد، 1978، ص 101).

ويرى جيزلين Chiselin أن الأسلوب القديم في تناول عملية الإبداع، كان أسلوباً وصفيا مفتعلا يتصور العملية كسلسلة من الأفعال المختلفة، مع انه من الأجدى النظر إليهما كفعل واحد يمارسه الإنسان بكل طاقته الجسمية والعقلية والوجدانية. أما فيناك Vinacke فيرى ان الضعف الحقيقي في النظر إلى التفكير الإبداعي على انه يتضمن تسلسلا لمراحل محددة تحديداً شديداً. ويقول ان من الأفضل النظر إلى التفكير الإبداعي... بالطريقة التي يقترحها فرتهايمر.. بطريقة كلية، أي النظر إلى الانموذج الشامل للسلوك الإبداعي الذي تتداخل فيه عمليات تتضافر فيما بين حدوث المنبه الأصلي وتكوين الإنتاج النهائي. (Vinacke,1952,p.248)

سمات الشخصية المبدعة

أشار فرويد (**Frued**) إلى أن الشخص المبدع هو الذي يمتلك (أنا) قوية و (أنا عليا) واقعية والتي تسمح له (أي الشخص) أن يكون شخصاً مكونا للمفاهيم بشكل وأخر نسبياً يكون متحرراً من التشتت العصبي.

أن آن رو **Anne Roe** وهي من رواد علم النفس الحديث في دراسة العلاقات بين الشخصية والمهنة. قد استنتجت أن الشخص المبدع جداً (هو ذلك الشخص الذي يستطيع أن يسمح لنفسه بالانغماس في صيغ بدائية للتفكير في العملية الأساسية، وهو لديه القدرة على الرجوع بسهولة للتفكير العقلاني) (السرور، 2002، ص49).

وأشار ماسلو إلى أن الشخص المبدع، هو الذي يمتازون بقوة الملاحظة، يصفون بدقة ما يحدث، يرون الأشياء كما يراها الآخرون، ويرون أبعاد لا يراها الآخرون، مستقلين في حصولهم على المعرفة، لديهم دافعيه كبيرة لإنجاز تمارين معينة، ولدوا بعقلية متفتحة وذات سعة كبيرة للتفكير بعدة أفكار في وقت واحد.

ويرى ماكينون **1978** أن الشخص المبدع هو الذي يؤدي الأعمال في ميدان أو اكثر بطريقة متقدمة تفوق الأداء الاعتيادي والمتعارف عليه بين الأفراد، فهو يمتاز بالتفكير المتشعب والوعي الإنساني والبراعة والأسلوب المبتكر، ويلتزم بالعمل الذي يختاره، ويرى (أمبيل 1985) أن المبدع يتصف بالاستقلالية والفروق الفردية والإنتاج المجدي والتفكير السريع المترابط والمتسلسل والمهارات المتعددة والطلاقة الشفوية. ويصفه (تورانس 1979) بالأصالة والفضولية والوضوح والقدرة على الإدراك العالي والمرونة (السرور، 2002، ص95).

وقد أشار كيلفورد ((**Guilford** إلى أن دراسة القدرات العقلية لا تكفي وحدها لتحديد قدرات الشخصية الإبداعية، على الرغم من الإنتاج الإبداعي للفرد بتوقف على عدد من تلك القدرات، ولذلك ينبغي أن يعطي المزيد من الاهتمام بدوافع الفرد وحاجاته وميوله. (Guilford,1968,p12)

إن جميع الخصائص الإبداعية لا تكون متوفرة عند الشخص الواحد في الوقت نفسه ولكن تطور هذه الخصائص عادة ما يأتي بشكل متسلسل.

وفيما يلي توضيح لأهم الخصائص الشخصية الإبداعية التي توصل إليها مجموعة من العلماء في جدول (1)

جدول (1)

أهم الخصائص الشخصية الإبداعية عند بعض العلماء

ت	المنظر	سمات الشخصية المبدعة
1	فرانك بارون 1969	مشاركون اجتماعياً- راضون عن أنفسهم- لديهم القدرة في الحصول على مراتب اجتماعية عالية- الشخص المبدع يبدو اكثر تقبلا لذاته واكثر مرونة .
2	آن رو 1976	- إن المبدع منفتح على الخبرة بشكل غير عادي وغريب - يلاحظ الأشياء بطرق فريدة وغريبة. - فضوليين يحبون (الاستطلاع) - الاستقلالية التامة في الحكم، التفكير، العمل - المخاطرة والمجازفة غير محمودة العواقب
3	بارنز 1976	-الأصالة والإبداع في التفكير وحل المشكلات والقدرة على إيجاد اختراعات ووسائل جديدة. - الحساسية العالية للمحيط - المرونة والقدرة على بناء المفاهيم الجديدة والغريبة النادرة- يتحمل المسؤولية
4	يوفي 1980	- قدرات عقلية ترتبط بالنجاح المدرسي والمحصول اللغوي، والذاكرة. - الطاقة العقلية المعقدة والمركبة. - المرونة في التفكير - القيادة الاجتماعية للمساعدة في الوصول للهدف في المجالات الصناعية والسياسية.
5	جاردنر 1983	- يتمتع بمهارات لغوية، موسيقية، رياضية. - يتمتع بالإحساس الجسدي والحيوية المفعمة. - الثقة العالية بالنفس، وبعد النظر

ت	المنظر	سمات الشخصية المبدعة
6	مايرز 1987	- بعد نظر بحيث ينتبه إلى حيثيات المأزق (المشكلة) - مرن في التفاعل مع المشكلة- الجدية في تناول المشكلة
7	صونكس 1992	- المرونة في التفكير واعطاء بدائل متعددة وغريبة للفكرة الواحدة - تنوع في طرق التفكير، ويظهر من خلال التعامل مع الأحداث المحيطة. - تناول الأشياء بنوع من المتعة - مواظب على عمله ايا كان وملتزم.
8	ديفيز 1992-1995	- التحدي- وعي تقييم الذات- الاستقلالية والثقة بالنفس- التحكم بالذات- المغامرة- الإرادة في تجريب الأشياء الجديدة- وجود تصميم وارادة عالية- القوة والحماس- الذهاب لأبعد من المستويات المتوقعة في الأداء- التساؤل- الفضول- اللعب بالأفكار- الانجذاب نحو التعقيد- الانفتاح العقلي- الحاجة إلى الوحدة بعض الوقت- تميز في الإدراك.
9	كارويرس واخرون 1996	- الاستقلالية- الثقة بالنفس- خوض المغامرة- الإرادة القوية لمواجهة الفشل- القوة والحماس- الفضول والتساؤل.

ويعد أنموذج (بروسن وآخرون 1986) من النماذج المهمة التي بّينت خصائص الشخصية الإبداعية وسلوكه ويتألف الانموذج في ثلاث فئات هي (A, B, C) وهذه الفئات تشكل نماذج توفر صورة كلية لنوعية الشخص المبدع، وقد بينت هذه النماذج خصائص الأشخاص المبدعين وسلوكهم، ويرتكز هذا النظام على مبادئ من نظرية أنظمة عامة، أي ان كل أنموذج بني على إبعاد يتضمن نواحي جسمية، عاطفية، وعقلية، وتكاملية. ويأتي تطور هذه الأساليب بشكل متسلسل فأُنموذج A يسبق B وهكذا، أنموذج A له علاقة بشكل عام بالطلاب في مستوى التعليم الأساسي. أما نموذج B فعلاقته مع الطلاب في المرحلة المتوسطة وأنموذج C فعلاقته مع الطلاب في المرحلة الثانوية والكبار الذين حققوا خصائص نموذج A, B مسبقاً. وفيما يلي عرض لهذه النماذج.

جدول (2)

نموذج بروسن وآخرون 1986 للشخصية المبدعة

النماذج	الخصائص الجسمية	الخصائص الانفعالية	الخصائص العقلية	الخصائص التكاملية
A	- الوعي الحسي - الوعي الجسمي - تقييم الطبيعة - استخدام الصور الحسية	- الاستقلال - ثقة زائدة بالنفس - الميل للحزم	- الإنتاج المعرفي - حساسية للمشكلات - الطلاقة. - الآصال - التفاصيل	- الحساسية للمشكلات - المعرفة - حل مشكلات إبداعية - أساليب التخيل
B	- حرية الطاقة - النشاط من خلال تكامل الجسم. - توازن الجسم - الاسترخاء الجسمي	- العفوية، روح الدعابة - المشاعر المرحة - الإحساس بالحدس - الألفة - الأيمان بالعلاقات	- التعقيد - الميول التكامل والكلية - وجهات نظر عالمية - فكرة مجردة نظرية	- تراكيب متكاملة - نماذج كاملة للطبيعة - التنظيم. - التركيب.
C	- التركيز الداخلي الهادى - الوصول للحالات التأملية	- الرنين العاطفي - خبرة الألفة العالية.	- المعرفة الموحدة - أدراك صورة معقدة في الحال. - استقبال ومضة	- إسهامات انجازية - أصالة - شخصية ما وراء الشخصية

	- تقليل حالات التشويش - الوعي بالأحلام واستذكارها - الوعي بالتغيرات في الطاقات الجسمية الذكية	- العلاقات الحميمة - التعبير عن حب الإنسانية. - الطاقات العاطفية بين الأفراد والمجموعات. - مفهوم النمو الشخصي	حدسية للشرارة الإبداعية. - الحدس بنظام معقد كامل - الوعي بأفكار الشخص الاخر (تبادل طاقات عقلية)	- إنتاجية متكاملة

وقد اشار تورانس عام 1962 وفي وضع عدة خصائص للشخص المبدع حيث تم ملاحظة العديد منها، في أنموذج B, C السابقين. حيث تعد هذه النماذج من اشمل النماذج التي تحتوي على خصائص الشخصية الإبداعية ويحتوي على خصائص في مراحل مختلفة (السرور، 2002، ص 95).

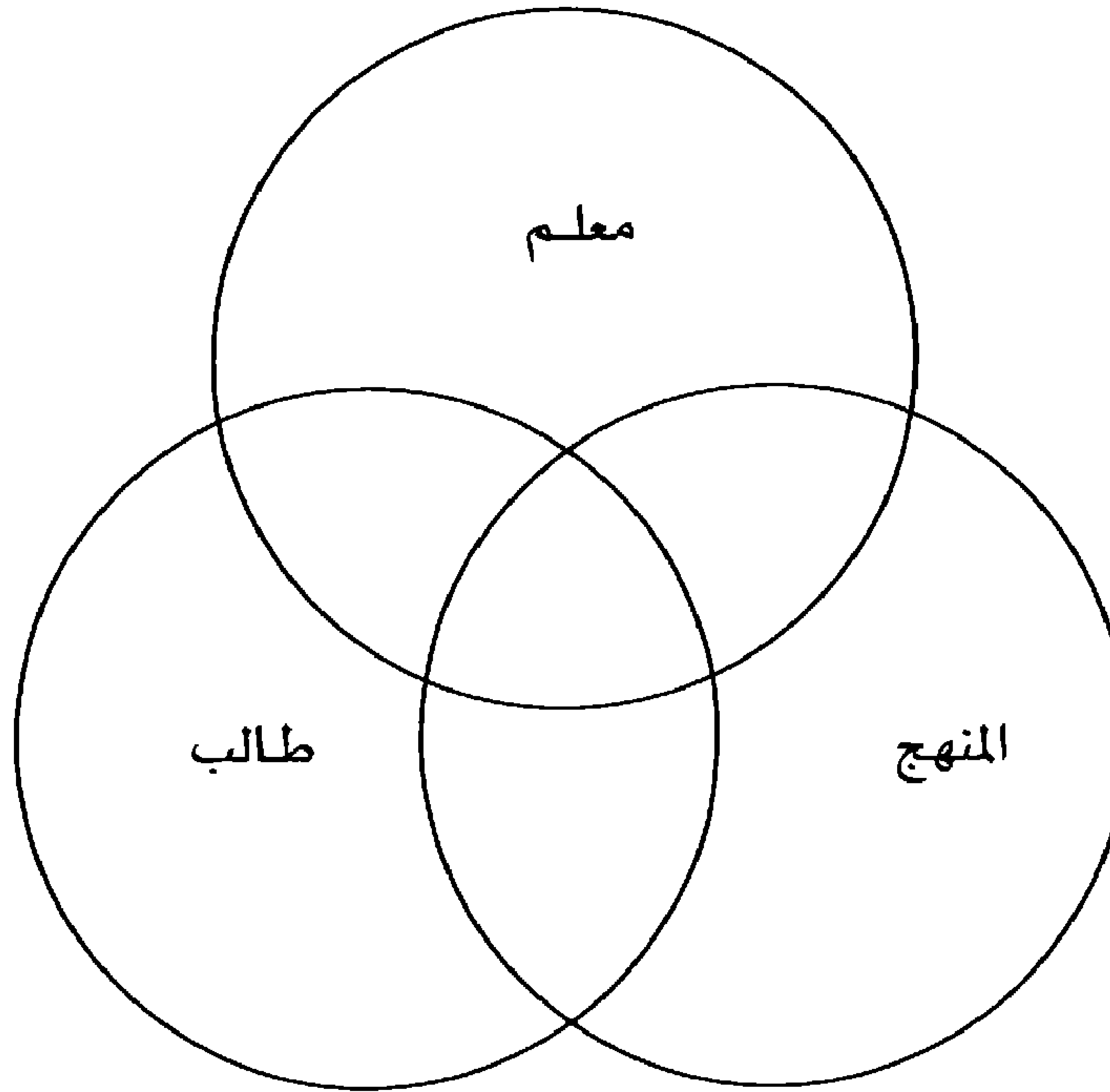
أهم العوامل المؤثرة على الشخصية الإبداعية

- الحضارة : أكد (كرامون 1994) على اثر الحضارة في تطور الإبداعية عند الإنسان المبدع وعلى خصائصه، وجاء هذا التأكيد كنتيجة للدراسة التي أجراها على الطلبة في فنلندا وأمريكا، حيث تم استخدام اختبار تورانس للقدرات الإبداعية. وتبين ان الحضارة لها تأثير على طريقة استجابة الطلبة الفنلنديين من حيث تكميل قصص ووضع عنوانات للصور. ويرى ان العلامات التي حصل عليها الفنلنديون كانت تعكس الفن والحضارة الموجودة في الثقافة الفنلندية.
- الأسرة والوالدين: ركزت (باتريشيا برات 1989) على أهمية آثر الوالدين في تنشئة المواليد الجدد ودعم الرعاية للأبناء من نسق البلوغ. إن علاقة الطفل بوالديه وما يتعلق بها من تفاعلات تتطلب آباء متطورين في تربية الأبناء

وتشجيع الإبداع. وبالتالي فإن نشوء الشخصية المبدعة مبني على أساس تفاعل الفرد الاجتماعي، فإذا ما حصلنا على أنماط من والديه في تنشئة الطفل، كان هناك احتمالية لتبلور شخصية مبدعة.

- المعلم: أكد الكثير من الباحثين على آثر المعلم وتأثيره في تطوير الشخصية الإبداعية لدى الطالب. وهناك دراسات مهمة في الأدب التربوي تركز على أنماط التعلم والتعليم عند كل من المعلم والطالب وآثر الاهتمامات المشتركة بينهم. حيث يساعد المعلم الطالب على إيمانه بالأهداف التي يعمل من أجلها، والثقة بنفسه وقدراته، والتغلب على الفشل، وتلعب أساليب التعليم الفعال عند المعلم آثرا مهما في خبرات الطالب مثل. الإدراك البصري والمتابعة والملاحظة الدقيقة وطرق البحث (السرور، 2002، ص96-97).

وفيما يلي نماذج توضيحية. توضح تكامل منظومة الأبعاد التي تعمل على تطوير الشخصية الإبداعية بوصفها الأسس الرئيسة التي ترتكز عليها وتنطلق منها برامج التدريب على التفكير الإبداعي:

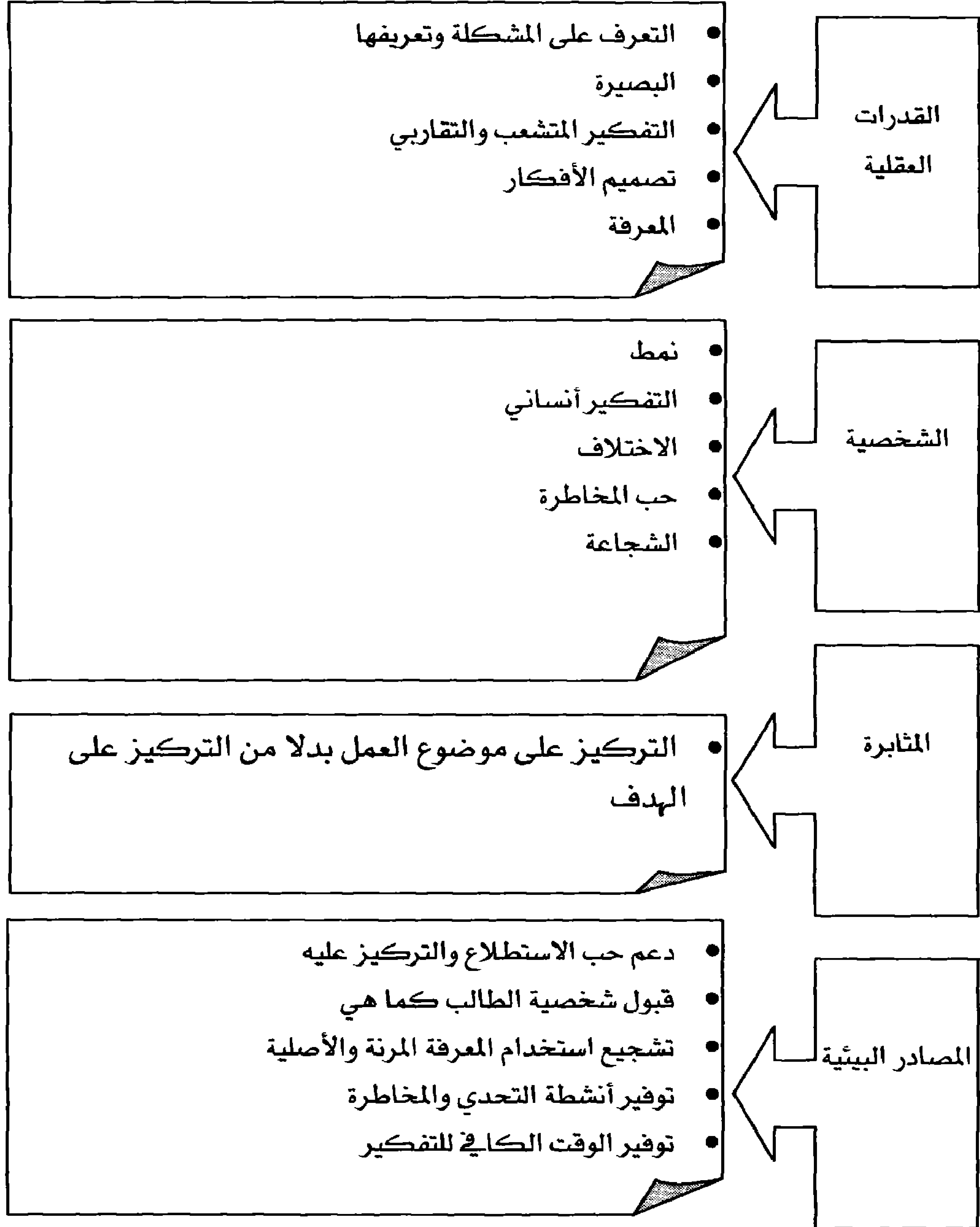


شكل (1) - أنموذج (أ)

المنهج	الطالب	المعلم
يشجع على الخيال	انماط التعليم	ودود
محتوى منظم ومتسلسل	اهتمامات	يعرف المحتوى جيداً
انشطة واستراتيجيات للتعلم	قدرات	يتمتع باستراتيجيات تعليم

عند العمل على تطوير الإبداعية عند الطلبة علينا أن نراعي الإبداع في التعليم (رنزولي 1989)

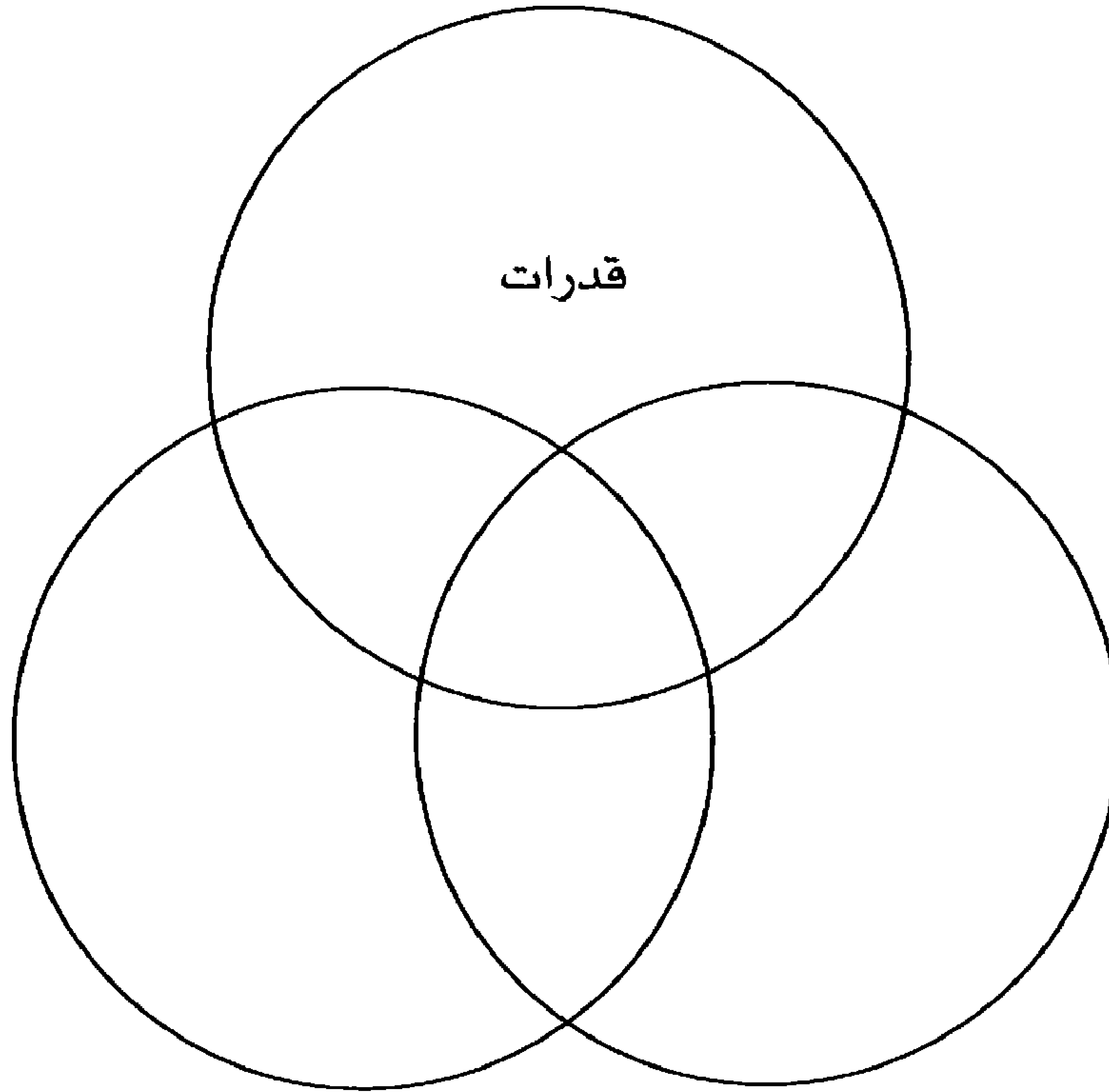
عند العمل على تطوير الابداعية عند الطلبة علينا ان نراعي: -



شكل (2) - أنموذج (ب)

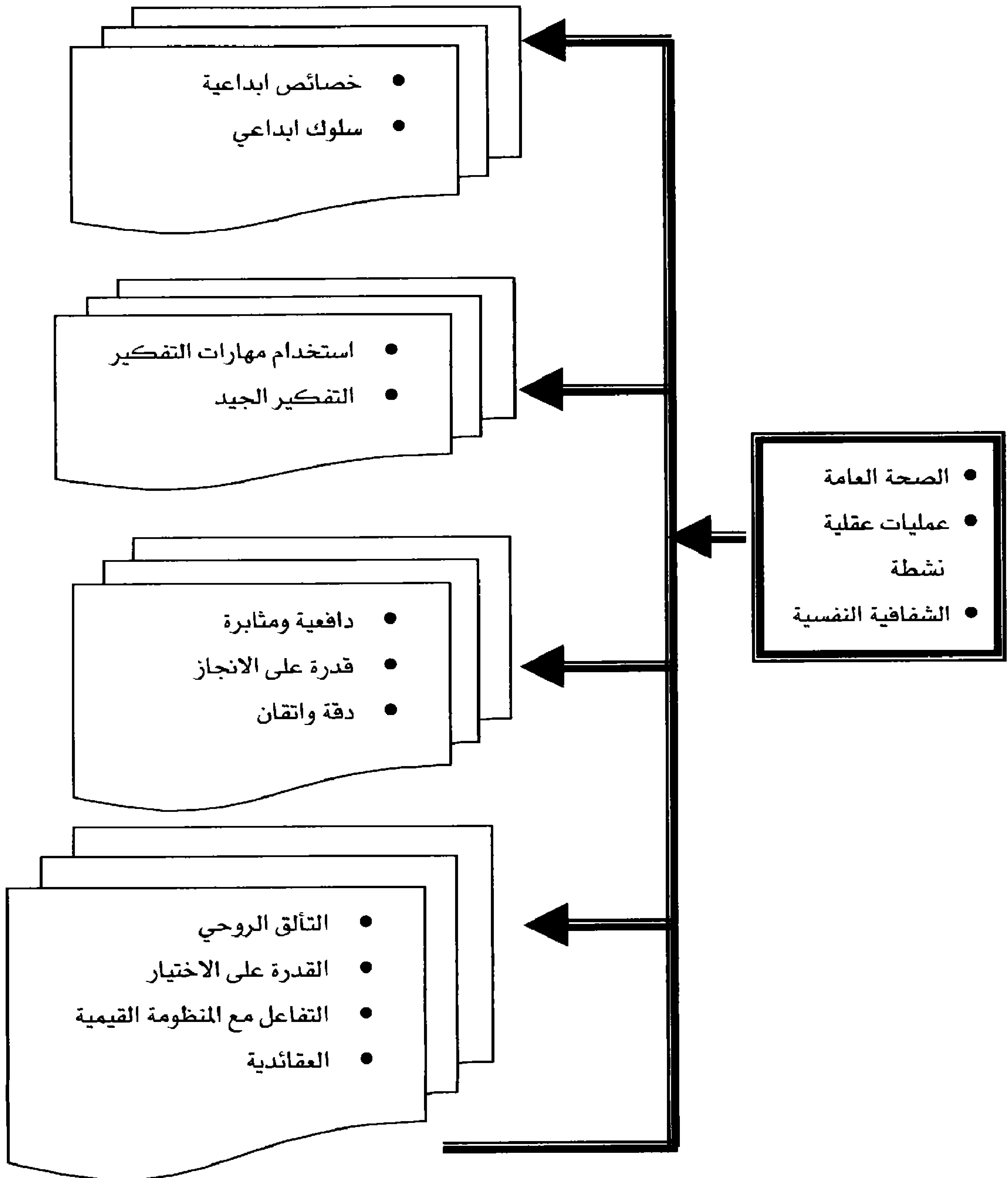
الإبداعية تقدم الأعمال الأصلية التي لم يفكر بها أناس من قبل

(الإبداع عند ستيرنبرغ **1999**)



شكل (3) - أنموذج (ج)

أنموذج للدراسة والتنبؤ بالسلوك الإبداعي (تورانس 1999)



(السرور 1999) السرور، 2002، ص 363-367)

شكل (4) أنموذج (د) الإبداع في التعليم والعمل

معوقات الإبداع

يرى جيمس ادمز (James Adames) 1983 ان معوقات الإبداع الأساسية تتمثل في:-

1 - المعوقات البيئية: وهي الموجودة في الطبيعة، المتمثلة بالبيئة المكتظة، وطريقة ترتيب الأشياء المحيطة بالفرد، عدم تأييد الزملاء، وجود رئيس متسلط لا يقدر الأفكار الإبداعية، عدم توفر المال لدعم المشاريع الإبداعية.

2- المعوقات الثقافية: تظهر المعوقات الثقافية في المجالات الاتية:

أ. المعوقات الثقافية (الشعورية الفردية): تظهر في اعتقاد الفرد بان الخيال والتأمل مضيعة للوقت، وتفضيل التقليد على التغيير والتجديد، والاعتقاد بأن إي مشكلة يمكن حلها بالتفكير العلمي.

ب. المعوقات الثقافية (الشعورية الاجتماعية): تظهر في العادات والتقاليد حيث تقف عائق إمام إنجاز عمل ما وبالتالي تؤدي إلى عدم القدرة على إتمام العمل، والخوف هنا يخشى الشخص المبدع أن يأتي بأشياء قد يعاقبه عليها المجتمع، النقد بدل الاقتراح، وهنا يلجأ بعض الأفراد إلى نقد الأفكار المبدعة، ولا يقدم الشخص هنا أفكاراً بديلة للأفكار التي فقدها، السرعة في إصدار الأحكام على الأشياء وهذا يؤدي إلى قتل (موت) الأفكار قبل أن تأخذ مسارها،وان عملية ربط الإنتاجية بالمكافأة تقتل الإبداعية، لأن هنا يواجه الفرد إلى أن يعمل من اجل المكافأة، والإبداع يحتاج لمسار حر طليق.

3 - المعوقات البصرية: وهي قدرة الفرد على رؤية الأمور التي تهمه وإهمال سائر القضايا التي لها صلة بالمشكلة، ويعتمد في ذلك على استخدام حاسة واحدة في التفكير، وعدم استخدام جميع المدخلات الحسية.

4- المعوقات التعبيرية: تتمثل هذه العوائق في نقص التغذية الراجعة في عملية الاتصال، مثل الإحباط والفشل في محاولة عرض واستخدام مفاهيم لغة أجنبية لا يعرف الشخص عنها سوى القليل، مثل هذه المواقف تؤدي بطأ التعبير فيها إلى إعاقة الشخص الذي يقوم بحل المشكلة.

5- معوقات فكرية: تؤدي إلى استخدام أساليب فكرية غير مناسبة، أي أفكار غير مرنة، استخدام أفكار غير صحيحة تؤدي إلى حل غير صحيح.

6- المعوقات الادراكية: تتمثل في النظرة النمطية للمشكلة؟، أي بصورة تقليدية تخلو من الجدية في حل المشكلات، والميل إلى تقييد المشكلة، وعدم النظر إلى المشكلة من وجهات نظر مختلفة، وعزل المشكلة فكلما عزلت ساهم ذلك في حلها.

7- معوقات عاطفية (انفعالية): الغموض، الحكم على الأفكار بدل توليدها وانتاجها، وعدم التطور أو عدم الرغبة في التطور، عدم القدرة على الاسترخاء والراحة والنوم، عدم تمييز الحقيقة من الخيال.

8- الوقت (الزمن) الحقبة التاريخية: إنجازات إبداعية لم تقدر أثناء قيام أصحابها بها، وانما قدرها المجتمع بعد مماتهم، والزمن هنا يؤثر على كمية الإبداع ونوع الابداع، وطبيعة تقييم المجتمع له.

9- معوقات شعورية ولا شعورية (تصارع الأنا والانا الأعلى): المبدع يخشى من الأفكار الجديدة، من الأنا المثالية، ويخشى من معاقبة المجتمع على هذه الأفكار، وتبقى الأفكار حبيسة للانا الأعلى وهذا الصراع يؤدي إلى وهن عصبي (السرور، 2002، 160-262).

الذكاء والإبداع Intelligence & Creativity

أن الأداء العالي على اختبارات الذكاء قد يكون مؤشرا لاحتمالية الإبداع، وإن الكثير من الأبحاث تؤكد أن الإبداع والذكاء مختلفان إلا ان قدراتهما مترابطة معا، ولا سيما ان التفكير الإبداعي يحتاج إلى بعض الصفات الشخصية فضلا عن إلى الوعي والدوافع.

وقد حاول الكثير من العلماء ومن بينهم والاش Wallach ، وكوجان Kogan إجابة التساؤلات التي تتردد عما إذا كان هنالك مفهوم اسمه الإبداع يختلف في شكله وطبيعة مكوناته عما نسميه الذكاء. وبمعنى أخر هل يمكن الكشف عن عامل أو مجال مستقل عن الذكاء يمكن ان يقف بمفرده معبراً عن الإبداع.

يعتقد والاش وكوجان أن الإبداع مرتبط بأنواع متعددة من الجوانب الذهنية والتي تختلف عن الذكاء العام، في حين ان المبدأ النفسي للذكاء يُعرف بأنه شبكة من القدرات المترابطة مع بعضها وتعتمد على مهارتين أساسيتين هما: قدرة الذاكرة على التخزين، والبراعة في التعامل مع المبادى المختلفة وحل المشاكل، ويرون انه إذا كان تحصيل الفرد متدنياً في هاتين المهارتين سيكون متدنياً في جميع الموضوعات.

على الرغم من استقلالية الإبداع عن الذكاء، إلا انه يرتبط بأسلوب ونمط الوظائف العقلية الأخرى، حيث يتطلب معظم الأعمال الإبداعية توفر الحد الأدنى من الذكاء العام الذي يتراوح بين (115-120) درجة، وان العملية الإبداعية لا تحدث إذا كانت الدرجة اقل من ذلك، وكانت الزيادة عن الحد الأدنى ليست لها دلالة كبيرة في حدوثها، وهذا ما أيدته العديد من الدراسات، ومنها دراسة تيرمان Terman على الأطفال الموهوبين، عندما توصلت إلى انعدام وجود الفروق في نسبة الذكاء للمستويات العليا بين أكثرهم واقلهم إبداعا، فمن سجلوا درجة اختبار ذكاء اكثر من 140، هناك عدد لم يصل أي منهم إلى مرتبة الظهور الإبداعي لمستوى (انشتاين) (بيكاسوا) او غيرهم. وهناك أفراد لم يتأهلوا من خلال اختبار تيرمان إلا انهم امتازوا بظهور إبداعي في فترات لاحقة. ويعود سبب فشل اختبارات الذكاء في الكشف عن الإبداع، إلى عوامل التعقيد في الإبداع (Jones,1972) (السرور، 2002، ص171).

وأكدت ابحاث جلفورد (Guilford) على وجود قدرات إبداعية مستقلة عن القدرات التي يمثلها الذكاء العام، وان اختبارات الذكاء التقليدية لا تتناول إلا جزءاً محدداً من الذكاء الانساني، وانه لا يمكن ان يحل الذكاء محل الإبداع، وذلك لان كلا القدرات الإبداعية والقدرات العقلية التي تقيسها اختبارات الذكاء ما هي ألا جزء من تنظيم عقلي شامل (Guilford,1962,p.151). وخاصة بعد ظهور عوامل القدرات الإبداعية (كالأصالة، والمرونة التلقائية والتكيفية، والحساسية للمشكلات، والطلاقة) مستقلة عن القدرات التي تمثلها اختبارات الذكاء العام، كالفهم (السيد، 1978، ص55).

. كما ذكر ماكينون Maclaman على أن القدرات الإبداعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمتغيرات أخرى كالاستعدادات والدافعيه والاهتمامات وهذا ما يفسر الكيفية التي يمكن ان يكون فيها بعض الأشخاص غير مبدعين وحتى ان كانت نسبة ذكائهم عالية، بينما بعضهم الآخر يمكن أن يكونوا مبدعين مع توافر دافعيه واهتمامات أخرى حتى وان كانت نسبة ذكائهم تقع ضمن المتوسط العام (روشكا، 1989، ص57).

يرى فريق آخر من العلماء بأن الذكاء يختلف في طبيعة مكوناته عن الإبداع، ويستدلون على ذلك من خلال الحقائق التاريخية التي تشير إلى ان كثير من العباقرة المبدعين لم يكونوا من المتفوقين دراسيا، بل سبق وان وصف بعضهم بالخمول والفشل في دراستهم.

وقد تردد السؤال نفسه، هل هناك جانب ذهني وظيفي يمكن أن نطلق عليه (الإبداع) يختلف في طبيعته عن مفهوم (الذكاء). لقد تصدى لإجابة هذا السؤال كل من جيتزل وجاكسون (Getzeles.J.W. and Jakson.P.W.1962) عن طريق دراسة تضمنت 449 طالباً بالمدرسة الثانوية، كان من بينهم بحدود (28) من ذوي الذكاء العالي و(24) من ذوي الإبداع العالي. وقد توصلت الدراسة إلى أن أفراد المجموعتين من مرتفعي الذكاء أو من مرتفعي الإبداع

فقط، كانوا متفوقين في مستوى تحصيلهم الدراسي مقارنة بالمجموعة الضابطة. وهذا يشير إلى ان اختبارات الإبداع التي تم استخدامها كانت تقيس إلى حد كبير القدرات الذهنية المسؤولة عن التحصيل، مما يؤدي إلى تشابه تأثير كل من الذكاء والإبداع لدرجة جعلتهما يظهران وكأنهما جانبان لمفهوم واحد. وانه نظراً لتشابه العلاقات الارتباطيه بين كل من الذكاء والإبداع من جهة، وبين اختبارات الإبداع فيما بينها من جهة اخرى، فقد أدى ذلك التشابه إلى القول بعدم وجود فروق بين مفهومي الذكاء والإبداع مما يعني بأنهم مظهر لمفهوم واحد (القدافي، 2000، ص26).

وهناك من أكد على أن الإبداع والذكاء مرتبطين بشكل معتدل، وقصدوا بذلك أن الذكاء المرتفع غير كاف لحدوث الإبداع، حيث تختفي العلاقة بعد حاصل ذكاء 120 (IQ 120) (السرور، 2002، ص172).

ولقد توصلت العديد من الدراسات والبحوث العلمية ان هناك علاقة بين الإبداع والذكاء، فتوصلت دراسة سبيرمان بان الإبداع ليس سوى مظهر من مظاهر الذكاء العام للفرد، وانه ليس هناك قدرات خاصة بالإبداع أو الابتكار. وان الأصالة تعتمد على قدرات ذكائية مثل القدرة على الاستنباط، والقدرة على إدراك العلاقات وغيرها من القدرات المماثلة، وهي من العمليات العقلية المرتبطة بمستوى الذكاء (القدافي، 2002، ص25).

وتوصلت دراسة جيتزل وجاكسون Getzeles and Jakson عام 1962، إلى ان معامل الارتباط بين الذكاء والابداع هي 0.3 Getzels and Jakson.1963,p.31). وتشير نتائج دراسة تورانس (Torrance) عام 1962 أجراها في جامعة منيسوتا على مجموعة من تلاميذ المدارس الابتدائية لمدة ثلاث سنوات متتالية. انه يمكن القول بوجود علاقة ترابطية واضحة بين الذكاء والإبداع. حيث تكون العلاقة ضعيفة إذا كانت معامل الذكاء دون (120) درجة (Torrance,1966,p.663).وتوصلت آن رو (Anne Roe) إلى ان النسبة المرتفعة للذكاء- حاصل الذكاء حوالي 120- هو الحد الأدنى من

الذكاء الذي تحتاجه المساهمات العلمية، وان امتلاك هذا المستوى من الذكاء العالي يكون دليل على إمكان إبداع عالية. (السرور، 2002، ص47). وتوصل شميتز (Shimitz) ان معامل الارتباط بين الذكاء والإبداع كان (0.23) (Shimitz,1980,p.703). في حين توصل يماموتو (Yamamoto) عام 1964 إلى ان معامل الارتباط بينهما (0.30) (Yamamoto ,1964,p.7031)). وأظهرت دراسة إبراهيم عام 1982 ان معامل الارتباط بينهما كان (0.25) (إبراهيم، 1982، ص 38). وأظهرت دراسة نشواتي وآخرين عام 1985، إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الذكاء وكل من قدرات التفكير الإبداعي التي تتمثل بالأصالة والطلاقة والمرونة وقد أجريت على عينة مكونة من 925 من تلاميذ المرحلة الابتدائية، (نشواتي وآخرين، 1985، ص39). وفي دراسة حسن 1991 التي أجريت على عينة من أطفال الحضانة بلغت 112، توصلت إلى علاقة موجبة دالة إحصائيا بين نسبة الذكاء والدرجة الكلية للابتكاريه.

وبمقارنة الموقفين السابقين يمكن استخلاص ما يأتي: آن الذكاء والإبداع ليس مصطلحين لشيء واحد، وذلك لأن الطلاقة الفكرية والأصالة والمرونة، ليست بالضرورة من سمات الاذكياء، وان العلاقة بين الذكاء والإبداع هي علاقة إيجابية بينهما، وليست علاقة طردية. (بلقيس، ومرعي، 1983، ص388).

علاقة المخ بالإبداع

اتجه العلماء اتجاهات شتى في بحثهم عن طبيعة الابداع، وقد قادهم إلى تفحص موجات ألفا (Alfa Waves) التي ينتجها المخ ودراسة العلاقة بينها وبين عمليات الإبداع ويعتقد Mantindale بان عملية الإبداع تتوقف على حدوث الموجات الكهربائية بالمخ بشكل صحيح، فأغلب الناس تنتج موجات إلفا في حالة الاسترخاء، في حين تتلاشى تلك الموجات في حالة الانشغال بالبحث عن حلول للمشكلة. أما عندما ينشغل المبدعون بنشاطات إبداعية، فأن درجات

إلفا تسيطر على المخ ويرتفع مستوى إنتاجها وقد تتضاءل عمليات التركيز، وهو ما يختلف تماماً عما يحدث في حالة الناس الاعتياديين.

وأثبتت موجات ألفا أن الذكاء والإبداع يختلفان ويتطلبان عمليتين مختلفتين، حيث يتطلب الإبداع مستوى استثارة منخفض لمناطق اللحاء المخي وانخفاض مستوى الوعي والتركيز، في حين يتطلب الذكاء مستوى استثارة عال لمناطق اللحاء المخي مع ارتفاع مستوى التركيز والانتباه (القدافي، 2000، ص58-69).

التصور الذهني والإبداع

ان المبدعين لديهم القدرة على أن يتصور ذهنيا أشياء لم يكونوا رأوها بعد. فمن أين يأتي هؤلاء المبدعون يا ترى بتلك الأفكار الجديدة؟ وأجاب سينوت، فيشير إلى ان ذلك يحدث عن طريقين هما:-

أ - طريقة الاستدلال (الاستنتاج): عن طريق جمع عدد من الحقائق والمعلومات، ثم مواصلة البحث بدقة عن العلاقات غير الظاهرة بينهما. وهذا ما استخدمه اديسون للتوصل إلى اختراعه، وكذلك ما فعل انشتاين والتوصل إلى النظرية العلمية.

ب - ظهور الأفكار بشكل فجائي (الإلهام): لا يتم التوصل إلى الأفكار الجديدة والأصيلة بشكل منتظم في جميع الأحوال، كما تشير بذلك إلى الفقرة السابقة. ولكن أحيانا تظهر تلك الأفكار بشكل فجائي كما يحدث في الاستبصار أو الإلهام (القدافي، 2000، ص 74)

تصنيف المعلومات والإبداع

يواجه الفرد في تعامله مع البيئة عدداً ضخماً من المعلومات والحقائق، وإذا ما أراد أن يتعامل معها جميعاً، فانه عادة ما يصاب بالإجهاد الذهني. وللتغلب على ذلك، فأنه يعهد ربط الأحداث البيئية بالأحداث السابقة لها مما يجعل المعلومات الجديدة لا تبدو منفصلة، وانما تظهر وكأنها جزء متصل في

سلسلة أحداث مستمرة وغير منظمة. وتسمى عملية الربط هذه بعملية الترميز. ويؤدي استمرار هذه العمليات إلى اتساع محتوى الفئات عن طريق زيادة الخبرات وتشابه أعضاء أي مجموعة ثقافية إنسانية في تصنيف المعلومات إلى درجة كبيرة، كما يعني ان اي حادثة معينة سوف يجري ترميزها بنفس الطريقة بوساطة معظم أعضاء أي مجموعة ثقافية، وهذا ما يجعل عملية الترميز عملية متماثلة في اغلب الأحيان. ومع ذلك، فقد نجد بعض الناس، على الرغم من تشابههم في الخلفية الثقافية، لديهم القدرة على القيام بعمليات ترميز الحقائق بأساليب جديدة مبتكرة وغير اعتيادية، وهو ما يبدو على شكل تفكير إبداعي.

وكلما تعامل الفرد مع المعلومات التي لا ترتبط معاً وكأنها مرتبطة أو ذات علاقة ببعضها، كلما أمكنه التوصل إلى تراكيب ومجموعات غير اعتيادية أيضاً (تفكير إبداعي) (القدافي، 200، ص76-77).

علاقة التفكير التلازمي (التوافقي)، والتفكير التباعدي (المتشعب) بالإبداع

من الملاحظ ان ذوي التفكير التلازمي يفضلون أن تكون الأحداث واضحة أمامهم، كما انهم يعرفون ما هو منطقي وما لا يتماشى مع المنطق. ونجد على العكس من ذلك، أن أصحاب التفكير التباعدي يحرصون على توسيع قاعدة الفئات في تفكيرهم، ويفضلون التعامل مع عدد كبير من المعلومات البيئية المتباينة. لذا يمتاز ذو التفكير التباعدي بالاعتماد على التخمين وتقديم مقترحات لحل المشكلات يراها أصحاب التفكير التلازمي غير قابلة للعمل.واعتمادا على نمط التفكير، فإننا نرى بأن عملية الإبداع تتطلب ما يأتي:-

1- القدرة على تصنيف المعلومات في فئات واسعة.

2- عدم الخوف من التعرض لارتكاب الأخطاء.

3- القدرة على الالتفاف إلى عدد كبير من المثيرات المتنوعة والمتضاربة أحياناً والتعامل معها بشكل طبيعي، والتوفيق بينها بشكل ابتكاري.

وتشير هذه الصورة إلى أن المبدع إنسان مرن وقادر على التوافق، ولا يلتزم بالتمسك بالأشياء التقليدية ولديه الاستعداد لإعادة تنظيم تفكيره. إما غير المبدع، فهو جامد التفكير، وغير مستعد لإدخال أية تعديلات أو تغيرات سريعة على نمط تفكيره، وبصورة عامة هو يفكر بشكل تلازمي شديد وتنقصه المرونة الضرورية لعمليات الإبداع (القدافي، 2000، ص78-79).

نظريات الإبداع

اختلفت المدارس والاتجاهات في تفسير العملية الابداعية، تبعاً لاختلاف منطلقاتها وأسسها ومفاهيمها وطبيعتها وإجراءاتها، وسيتم عرض بعض هذه النظريات وعلى النحو الآتي:-

أولاً: النظريات الطبيعية

وهي مجموع النظريات التي تفسر الإبداع على أساس ظاهرة طبيعية منطقية، وفيما يلي عرض مفصل لكل نظرية.

- أفلاطون: الإلهام **Platolins Pivation**

يرى أفلاطون انه لا يوجد شيء يسمى بالإبداع الشخصي، ولم يركز على عقلية الإنسان كالذكاء والذاكرة، وانما يوجد هناك قوة خارجية تعمل على وجود الإبداع وقد أطلق على هذه القوة اسم (الإلهام) وتعد هذه القوة سماوية أو إلهية ودليله على ذلك:-

على سبيل المثال عندما تكون مشغولاً بمسألة رياضية، ولا تستطيع حلها، فتتركها وتنام، ولكن إثناء المنام يتراءى لك الحل بكامله، فما الذي أوصلك إلى هذا الحل. يعتقد أفلاطون إنها القوى الخارجية التي يسميها الإلهام. حيث ربط أفلاطون بين الإبداع والإلهام. فالإبداع عبارة عن قوة إلهية تدفع الشخص وتسيطر عليه والإلهام يأتي في لحظة وينتهي.

- أرسطو: الإبداع كصنع **Aristotle. Creation as Making**

يرى ارسطو ان الموهبة تخضع لقوانين طبيعية، وأنها تأتي من الفن آو الطبيعة أو قد تأتي تلقائياً، فالطبيعة تنتج مواد، وهذه المواد تنتج مواد أخرى تسمى صناعات، وجميع هذه الصناعات تأتي أما من مهارة أو من الأفكار وقد تحدث بشكل تلقائي أو عن طريق الحظ، وهذه تمثل عمليات الإبداع.

- إيمونت كانت: العبقرية تعطي القوانين

- Immanuel Kant: Geniovs . Gives the Laws

يركز كانت على الطبيعة العفوية للعملية الابداعية، ويقول بأن العبقرية تعطي القواعد لأي نشاط، ومن هنا عد كانت العبقرية عاملاً موجهاً. كما ركز على أهمية الخبرة الجمالية،ويعد كانت الإبداع موهبة طبيعية وانه إنتاج فطري، ويعزز هذا بقوله:

1- العبقرية هي موهبة للإنتاج الإبداعي. وأنها ليست استعدادا مجردا يمكن تعلمه بواسطة التعليمات.

2- الإنتاج الإبداعي يكون أصيلا ولا يمكن أن يكون تقليداً.

3- لا يمكن أن نصف وبشكل علمي كيف يتم التوصل إلى الإنتاج (حيث لا يستطيع المؤلف العبقري نفسه أن يفسر كيف أتته هذه الفكرة)، أي أن الموهبة هي إنتاج فطري من حيث لا توجد تعليمات محددة يمكن أن تعطي من اجل إنتاجها.

- فرنسيس جالتون وراثة العبقرية **Francis Galton as Inheridit**

وهو من اشهر العلماء الذين برزوا في نهاية القرن التاسع عشر، وكان قد بحث في دراسة العلاقة بين كل من العبقرية والإبداع والوراثة. وقد افترض جالتون بأن الفرد يرث قدراته الطبيعية كما يرث شكله معالمه الجسمية، ولاثبات اعتقاداته عن علاقة العبقرية والإبداع بالوراثة، قام بدراسة تتبعيه درس من خلالها أسر حكام إنجلترا البارزين خلال مائة عام، أي ما قبل سنة

1868 ، ودرس أيضاً اسر أعلام الموسيقى والرسم والشعر والعلوم الذين تكلم عنهم التاريخ. وبعد جمع البيانات واستخلاص النتائج، تبين أن 40٪ من الشعراء لهم علاقات قرابة مع مبدعين، وان 20٪ من الروائيين لهم أبناء مبدعين، إما البقية فقد وجد ان لديهم دلائل يسيرة عن قدرات موروثة. وأكد على أن القدرات الطبيعية الإبداعية تستمد من خلال الوراثة، فلا يمكن النظر إلى الفرد على انه منفصل عن طبيعة والديه (السرور، 2002، ص 15).

ثانياً : النظريات الفسيولوجية

ينطلق تفسير النظرية الفسيولوجية للإبداع من منطلق علم النفس الفسيولوجي (Physiological Psycholoy) وهو العلم الذي يعنى بدراسة وظائف الأعضاء مع التركيز على الجهاز العصبي للإنسان عامة ثم الدماغ بوجه وخاص ومدى تأثيرها على الإدراك والتعلم والسلوك الاجتماعي الإبداعي (حمدان، 1997، ص123).

ومن هذه النظريات:-

جوزيف بوغن، غلندا بوغن الإبداع وتصنيف الدماغ

Joseph E. Bogen And Glendaa M. B. Bogen: Creativity and the Bisected Brain

وقد اقترح العالمان بأن الإبداع يعتمد على بناء التوصيلات العصبية بالدماغ وهي متصلة مع بعضها بما يسمى بالجسم الجاسيء، وتعمل على التعاون بين نصفي كرة الدماغ. كما أشارا إلى أن الإبداع اللغوي ناتج عن عمل النصف الأيسر لكرة الدماغ وهي افضل من النصف الأيمن في هذا المجال.

فقد كان هناك تقدم بيولوجي كما يراه (بوجين وبوجين) ذو علاقة مباشرة بالبحث عن الابداعية.

هذا هو الاكتشاف لما يسمى (بالدماغ المنشطر أو المقسم) وقد كان أول من ذكر عن الدماغ المنقسم أو المنشطر إلى قسمين هو سبيري ومعاونوه سنة 1959، أن التطبيق الخاص الذي قام به الباحثان على إبداعات بعض المشاهدات والملاحظات في هذا النوع من البحث تتدرج تحت التقليد البيولوجي لكل من الباحثين جالتون ولومبروزو وكوستلر. فقد لاحظ أن نصفي كرة الدماغ يعملان بصورة مستقلة، ويبدو ان كل جزء يكون مسؤولا عن أنواع مختلفة من العمليات أو الوظائف البشرية وعن السلوكيات أيضا. هذا الاكتشاف أو النتيجة التي خلصا إليها تبلور تعقيداً فكرياً ذهنياً ويشدد على ثنائية الدماغ. ويرى الباحثان ان الدماغ هو الأساس في الإبداع ولا سيما الدماغ الذي يمتاز بسلامة تامة بنصفيه، حيث يوجد هنا العقل الكامل وتسانده شخصية قوية، متكاملة ومتميزة (السرور، 2002، ص 67).

وترى مجموعة من العلماء وجود نوعين من التفكير تجري في الدماغ. هما العمليات الأولية أو البدائية للتفكير، والعمليات الثانوية في التفكير، وان مصدر كل من العمليات الأولية والثانوية يقع في أحد النصفين الكرويين للدماغ، حيث نجد أن نصف الدماغ الأيمن مسؤول عن العمليات الأولية وهي الأفكار الإبداعية الأصلية، في حين يسيطر النصف الأيسر على العمليات الثانوية (القدافي، 2000، ص59-60).

- والتر كانون دور الحدس في التفكير العلمي

-Walter Cannon: The Role of Hunches in Scientific thought

تعد نظرية (كانون الفسيولوجية عن التكيف البشري) من أهم ما توصل البحث العلمي التوصل إليه، حيث أكد في مجموعة تجاربه على آثر الحفز الفجائي في التفكير وفي التجارب الخلاقة في الاكتشاف والإبداع العمليين.

وقد أكد كانون على أهمية (الحدس) في التوصل إلى النتائج العلمية الإبداعية، فالفرد حيث كان لا يستطيع في صغره أن يحل مسائل الجبر، ويكتشف بعد ذلك، انه عندما يذهب إلى النوم في المساء ويستيقظ في

الصباح، تبدو خطوات الحل واضحة بالنسبة له، وقد كتب العلماء عن هذه الظاهرة وأطلقوا عليها اسم Hunch وتعني الاستثارة المفاجئة، والشعاع السريع من اقتراح يظهر بشكل غير متوقع كجواب لسؤال صعب، وعُرفت بأنها فكرة صافية لحل مشكلة يهتم بها الفرد. (السرور، 2002، ص 22).

إما وجهة نظر نوري جعفر في تفسيرها من خلال اعتماده على تفسير عالم الفسلجة الالماني برودمان في دراسته للمخ وتقسيمه إياه إلى مناطق متعددة لكل منها وظائف فسلجية محددة، حيث يرى أن الإبداع من حيث كونه عملية مخية منظوراً إليها من ناحية تركيز الانتباه في موضوع معين لفترة طويلة من الزمن. بعد الإلمام الواسع العميق به، فيكون نشاط عصبي تقوم به المناطق المخية التي بلغت آثارها حدها الأقصى، نشوء عملية عزل مخي تستلزم، في لحظة تركيز الانتباه. نشوء عملية الانطباع الذهني والارتباطات العصبية في المناطق المخية النشطة والمثارة بفعل تركيز الانتباه. فان ذلك يشير إلى قرب ميلاد فكرة علمية جديدة غير مألوفة (جعفر، 1988، ص5).

ثالثاً النظريات النفسية

أ. التحليل النفسي:

تشترك هذه النظرية بنقاط متعددة ولكنها تختلف أيضا فيما بينها، والإبداع عند التحليلين يتفق مع تصورهم العام عن شخصية الفرد وديناميت الشخصية، فيعدون الصراع النفسي بمثابة المدخل الرئيسي في تفسير نشاط الفرد، وان من أهم المفاهيم التي يقوم عليها التحليل النفسي Psychological Analysis في تفسير الإبداع هي:-

1 - الشعور **Consciousness** : يُعرف بأنه مجموعة الأحاسيس والادراكات وعناصر الذاكرة التي ترتبط بجميع جوانب الحياة العقلية للفرد. وهو الجانب الأساسي للعملية الإبداعية.

2- عقدة أوديب Odipus Complex: تشير إلى مجموع الرغبات والمشاعر والأفكار اللاشعورية التي تقوم على أساس الرغبة في امتلاك الوالد أو الوالدة من الجنس المقابل. ويشير وجودها عند الذكور والإناث. ويمكن ان تؤدي هذه العقدة في الحصول على الكثير من الأفكار الإبداعية لا سيما في المجال الفني. ولكن نظريات التحليل النفسي تعطي إنتاجا اقل لهذه العقدة في الوقت الحالي وحاليا يتم التأكيد على دراسة العلاقة بين الطفل وأمه.

3- اللاشعور UNConsciousness: حالة تمتاز بافتقار الوعي أو نقصه بالعمليات الداخلية التي تحدث، والتي ترتبط بالجانب الخارجي من الشعور، ويتكون اللاشعور من الدوافع والرغبات والذكريات والصور والنزعات التي تثير القلق إلى حد كبير ولا يمكن قبولها عند مستوى الشعور. ومن ثم يتم تحويلها إلى منطقة الشعور وكبتها هناك، ان الكبت يظهر ويكشف عن نفسه من خلال إسقاطه لنفسه في شكل رمزي مميز في اوجه مختلفة منها الإبداع الفني.

4- التسامي Sublimation : يشير إلى العملية التي من خلالها يتم تهذيب وأعادة الدوافع والاندفاعات البدائية والغريزية والمحرمة في شكل سلوكيات جديدة وغير غريزية والذي عدّة النزعات الإبداعية، مظهراً من مظاهر التسامي.

5- العملية الأولية Primary process: تشير إلى الوظائف التي تكون نشيطة عند المستوى الغريزي، وهنا يتم تصوير العملية الأولية بوصفها عملية لا شعورية، ولا عقلانية يتجاهل الزمان والمكان، وتؤدي إلى الأفكار الإبداعية.

6- العملية الثانوية Secondary process: تشير إلى النشاطات الشعورية العقلية والمنطقية، وقد تم تصور هذه العمليات باعتبارها ترتبط بشكل وثيق بالانا Ego ومبدأ الواقع، ومن خلالها يتحقق الإبداع.

7- اللاشعور الجمعي Collective UNConsiousness : على انه جانب اللاشعور من العقل يشترك به جميع البشر. وقد افترض يونج ان هذا اللاشعور موروث وينتقل عبر الأجيال. ويترك آثاره على شكل مضمون مخ الإنسان.

إن جميع المفاهيم السابقة مرتبطة بالتحليل النفسي تحمل في مضمونها ومعانيها صفة الإبداع. فهذه الصفة قد تكون نوعاً من الإدراك كما في الشعور، أو موروثة كما في عقدة أوديب أو اللاشعور الجمعي، أو قد تمتاز ببعض جوانب النقص كما في اللاشعور، أو الإخفاء والاستبعاد كما في الكبت، أو التهذيب والاندفاع كما في التسامي، أو نشاطاً غريزياً كما في العمليات الأولية، أو قد تكون مرتبطة بمفهوم ألانا كما في العمليات الثانوية (الصرن، 2000، ص36-39)

إن شكل الصراع بين منظومات الشخصية المدخل الأساسي في تفسير النشاط الإبداعي عند فرويد Frued، كما في التسامي ، والحيل الدفاعية الأخرى كالكبت، وان الإبداع ما هو إلا استمرار للعب الخيالي، وتعبير عن محتويات لا شعورية قد تبدو مرفوضة، ولكنها في الوقت نفسه مقبولة اجتماعياً (عبد الغفار، 1977، ص179).

وقد اتفق مع فرويد في نظرته للإبداع العديد من تلامذته ومن هؤلاء جونز Jones واللاشارب Ella. f. Sharbe، وفيرنون Fairbairn، ولي Lee.

وفي الجانب الآخر عارضته برجلت Berglet، عندما أكدت أن الإبداع ينتج من الجهود التي تبذل لمقاومة الرغبات غير المقبولة اجتماعيا، إما كريس Krisعام 1952، فقد أشار إلى أن العملية الأساسية في الإبداع ما هي إلا عملية نكوص في خدمة الأنا. التي تتوقف ضوابطها بصورة موقته للسماح بالمحتويات اللاشعورية بالتعبير عن نفسها في صورة من صور الإنتاج الإبداعي، ولذلك يتفق كريس Kris مع فرويد Frued على أهمية المحتويات اللاشعورية التي تعد بمثابة المصدر الأساسي في الإبداع، على الرغم من تأكيد كريس أهمية النكوص في الإبداع وتأكيد فرويد أهمية التسامي في الإنتاج الإبداعي(Torrance Plaura,1980,p1).

أما لورنس كيوبي **Lawrance Kubie** فهو لا يتفق مع فرويد في وجود صلة وثيقة بين صراعات لا شعورية وبين الإبداع (عيسى، 1979، ص78) . وانه يرى ان هناك عمليتين ضروريتين لحدوث الإبداع هما، عملية ما قبل الوعي: ان هذه العملية ضرورية لجميع النشاطات الإبداعية. وعمليات الوعي الرمزية: وهي العمليات التي يستخدمها الفرد للربط بين معنى وآخر، ويقول ان اللاوعي شيء ثابت وقد يعيق الإبداع وبالتالي فهو شبيه بالعصاب (السرور، 2002، ص42).

واما ادلر **Adler** فيرى أن الإبداع ينتج عن الشعور بالنقص ولا سيما النقص العضوي، وهذا ما يعارض به فرويد في تفسيره للإبداع على أساس التسامي أو الإعلاء. (خير الله، 1983، ص237)

ب. نظريات الجشطالت

ترى هذه المدرسة بأن الإبداع هو إعادة دمج المعارف والأفكار بشكل جديد (العزة، 2000، ص431)، وتعتمد هذه النظرية في تفسير العملية الإبداعية على مفهوم (الانغلاق) Closure يحاول فيه الفرد إكمال الصورة الناقصة في الشيء، أو غلق المدركات المفتوحة (روشكا، 1989، ص23).

حيث يرى فرتهيمر **Wertheimen** الإبداع بأنه (نشاط تنتج عنه فكرة جديدة أو هو استبصار كامل التكوين يأتي للفرد في ومضة). والمفهوم الأساسي لدى أصحاب هذا الاتجاه أمثال كوهلر Koheler وكوفكا Koffka وليفين Liwen هو مفهوم (الاستبصار)، وهو ليس قوة سحرية لخلق الحلول، فالموقف يجر الكائن إلى أن ينصرف بطريقة معينة بالرغم من انه لا يمتلك الأدوات الخاصة بهذا النشاط مسبقاً.. ويتم ذلك من خلال عمليات التنظيم واعادة التنظيم الادراكي، وفي سلسلة من المواقف المترابطة.. فالتفكير الأصيل هو تنظيم للمدركات واعادة تنظيم لها اكثر من كونه انعكاساً للخبرات الادراكية السابقة وكل تنظيم له جوانبه

المختلفة مثل الاستقرار، والتصلب، والتعقد وغيرها من الخصائص، وان التنظيم ينتج من التفاعل واعادة التفاعل بين المبدع والبيئة. وعموماً ينظر

المنظرون الجشطالتيون إلى العملية الإبداعية نظرة كلية تكاملية وينصحون بعدم تحليلها إلى عناصر جزئية حيث ان هذا قد يفقدها الكثير من الخصوبة أو الثراء المتضمن فيها كعملية كلية (سليمان، 1987، ص31).

وينظر ليفين إلى التفكير الابداعي، على انه ينبع من الاستجابة إلى القوى التي يتألف منها المجال الذي يعيش فيه الفرد، لذلك فالمجال السلوكي هو ذلك الحيز الذي يتعلق مباشرة بالذات وما حولها من موضوعات تثير فيه نوعاً معيناً من الدوافع فتنشأ التوترات التي تبقى مستمرة إلى أن تنتهي بأعمال أو إشباع هذه التوترات (غني، 1991، ص50).

وعلى أي حال، فقد جابهت النظرية الكشطالتية بعض الصعوبات التي تتعلق بتفسيرها للحل الجديد وظهورها فجأة على أساس الحدس Intuition، وليس على أساس الانتقال المنطق للعقل، وهكذا نجد أن الحدس، وان كان يمثل وجهاً من اوجه العملية الإبداعية، فهو إشارة تسبق المشكلة حينما يكون ذلك الحل مبهماً ومحتفظاً بطابع لغزي شبه غامض Quasienigmatique. (روشكا، 1989، ص23).

ج.النظريات المعرفية

تهتم النظرية المعرفية أساسا بالطرق المختلفة التي يدرك بها الإفراد الأشياء والوقائع وكيف يفكرون فيها وهذا يتعلق أساسا بما يسمى بالأساليب المعرفية Cognitive style. (عبد الحميد، 1978، ص96)، وهي الطرق التي يلجأ إليها الأفراد في تحصيلهم للمعلومات من البيئة. فالمبدع ينظر إليها هنا على انه يقبض بإحكام وبطريقة نشطة على بيئته فهو ليس مجرد مستقبل سلبي لما تقدمه له هذه البيئة.

والإبداع على وفق هذه النظرية لا يمثل أقساماً مختلفة من العلاقات الترابطية ولكنه يمثل طرائق مختلفة في الحصول على المعلومات ومعالجتها وطرائق مختلفة أيضا في الدمج بين هذه المعلومات من اجل البحث عن الحلول والإنتاجيات الإبداعية الأكثر كفاية، ومن ثم التركيز على عمليات الإدراك

وطرق وأساليب المعرفة يشكل بؤرة مهمة من البؤر التي بدأ فيها المنظرون المعرفيون طريقتهم في التعامل مع الظواهر السلوكية ومن بينها ظاهرة السلوك الإبداعي (سليمان، 1987، ص31).

ومن منظري الاتجاه المعرفي:-

- بياجيه

وقد حاول بياجيه استكشاف قضية الابداع، وتسليط الضوء عليها من زوايا عدة، مثل اصلها، وتشكلها، وآليتها، وهو يرفض أن الإبداع هو فطري، وان الإبداع ليس مرتبطاً بشكل مباشر بالنمو المعرفي، حيث إن هذا حق تطوري بيولوجي ونفسي يمارسه جميع الأطفال ولا يؤدي بالضرورة إلى إحداث الإبداع.

بعد ذلك خلص بياجيه من خلال تجربته الشخصية ودراسته لظواهر معرفية متنوعة إلى ان هناك ثلاثة شروط لا بد من توافرها لدى الفرد حتى يبدع في مجاله:

1- هو أن يعمل الفرد وحده، ويتجاهل أي إنسان آخر من حوله، وألا يثق بأي تأثير خارجي.

2- أن يقرأ الفرد كمية كبيرة في المجالات العلمية المختلفة خارج نطاق مجاله.
البحث عن خصم.

وفي إطار نظريته البنائية يعزي بياجيه أصول الإبداع إلى عملية التجريد الانعكاسي Reflxive Abstraction، وهو تجريد يقوم على تجريد ليس من الأشياء نفسها، بل من أفعال الفرد نفسه.

وان الشخصية المبدعة هي تلك الشخصية التي لا تذعن للمألوف، وتسلم به طواعية، بل تحاول إثارة الأسئلة حوله، وتعتمد على نفسها بالدرجة الأولى للتعلم والاستكشاف (حمد، 2000، ص21-23).

- إوز بل **Osebel**

يرى إوز بل Osebel ان مستوى الإبداع مشابه لمستوى (التركيب) في المستويات المعرفية ضمن تصنيف بلوم Blom المعرفي الذي يرى أن التعلم يتم عن طريق الآلية الاتية:-

(المعرفة - والفهم - والتطبيق - والتحليل - والتركيب - والتقويم)

حيث إن الإبداع والتركيب يتطلبان إنتاجاً أصيلاً في ضوء خبرات الفرد السابقة. (جابر، 1982، ص447) .

ويعد إوز بل الإبداع نتيجة فريدة وهي تقابل ما يطلق عليه كرونباك 1966 كشوفاً عظيمة حيث يتوصل العقل إلى إعادة تنظيم تفسيره على نحو رائع ومفاجئ، ويتفق أوزبل مع كرونباك على أن هذه الكشوف العظيمة نادرة وأن العلماء التربويين يستطيعون تهيئة الظروف التي تيسر حدوث هذه النتائج (جابر، 1982، ص447). وتتمثل العملية الإبداعية بالأتي:-

(التعلم بالاكتشاف - التطبيق - حل المشكلات - الإبداع)

وليام جوردن المجاز والاختراع William J.J.Gordon : Metaphor and Invention جوردن هو مكتشف المبدأ أو التكنيك المستخدم في الأبحاث والذي أسمّاه (Synectics) اي جعل المألوف غريباً وجعل الغريب مالوفاً، وهو يعني استخدام الأشكال المجازية في التفكير وفي الطرق البناءة والمنتجة. وهو نظام يربط الإبداع بوظيفة معرفية محددة، ويهتم بتدريب ورعاية هذه القدرة لدى الأفراد.

إن الأشياء تكون مألوفة لأنها تملك بعض الارتباطات مع التجارب أو العوامل السابقة، وتكون غريبة إذا اختلفت مع هذه العوامل. ويربط جوردن الغرابة بالعوامل غير المعروفة للفرد في حالة التعلم. والعوامل غير المعروفة للمجتمع في حالة الإبداع.

هذا التكنيك غيّر العملية الإبداعية من النخبوية إلى فعالية متساوية بين الناس، ويرى جوردن ان العملية الإبداعية تعتمد على تطوير بيئات جديدة برؤية

العالم المألوف، والمجازاة تشكل الأساس للبيئات الجديدة، وعرف تكنيك (Synectics) بأنه يعتمد على مكونات أساسية ثلاثة، حيث تشكل الأساس للتعلم والابتكار والإبداع وهي: التشابه المباشر، التشابه الشخصي، التشابه الرمزي (السرور، 2002، ص65-67).

د.النظريات الارتباطية

منذ القرن السابع عشر سادت مفاهيم الترابطية في أوربا، كاتجاه يحاول صياغة قضايا السلوك على وفق إطار ترابطي تتفق قوانينه مع قوانين الترابط الأساسي. وقد أمكن بفضل هذا الإطار النظر للإبداع على انه القدره على وضع الصياغات الجديدة، والتوليف بين أفكار قديمة (ابراهيم، 1978، ص153).

وترى أن عملية التفكير المبدع تتمثل في القدرة على تكوين عناصر ارتباطيه كطريقة تركيبية جديدة أو مبتكرة، من اجل مقابلة متطلبات معينة أو تحقيق فائدة وتعرف النظرية الارتباطية الإبداع (بأنه تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات أو لتحقيق بعض الفائدة. وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة وغير متجانسة أزداد مستوى الإبداع لعملية الحل).

قال اندريه بريتون (ان جزءا هاماً من الأصالة يتمثل في القدرة على إطلاق الأفكار من الوقائع المتجاورة). وهذا القول باعتماد الإبداع على عملية تكوين تداعيات أو ترابطات من الخبرة السابقة وتحويلها إلى تكوينات جديدة.

لقد وجد أصداء له عند بعض الباحثين الذين اقترحوا استخدام مبادئ النظرية الترابطية في تفسير السلوك الإبداعي، فواطسن مثلا يُعرّف التفكير الإبداعي (بأنه تفكير غير معتاد يحدث حينما يندمج المرء في حل مشكلة معينة جديدة، ويكون هناك في البداية عدد من محاولات للتعليم وفيه يصل الفرد إلى خلق تكوينات جديدة قد تكون في مجال الأدب كالقصيدة، والفنون كاللوحة الفنية أو الغرض العلمي. ويتم الوصول إلى الاستجابة الإبداعية عن طريق تناول الكلمات والتعبير حتى تصل إلى نمط جديد منها (سليمان، 1987، ص 30).

- آرثر كوستلر حقيقة الإبداع

Arthur Koestler: Bisociatation in Creation

يتحدث كوستلر عن فكرة الارتباط المزدوج في الإبداع، وذلك للتمييز بين التفكير الروتيني في اتجاه واحد والحدث الخلاّق والمبتكر المبدع، الذي يعمل فيه الإدراك على مستويين آثنين.

ويذكر ان المعايير التي يتم بواساطتها تمييز الإبداع ازدواجي الارتباط، عن نظيره الارتباط الروتيني، تتمثل في:

❖ الاستقلالية السابقة للمهارات العقلية أو طرق المعالجة البشرية للمواقف التي يتم تحويلها وتجميعها كحدث مبدع.

❖ الحدث الابتكاري الذي يتضمن مستويات متعددة في صيغ معالجة المشكلة.

ويذكر أهم خصائص الأفكار فردية الارتباط (الاعتيادية)، وخصائص الأفكار ازدواجية الارتباط (الإبداعية).كما في الجدول (3)

جدول (3)

خصائص الأفكار فردية الارتباط (الاعتيادية)، وخصائص الأفكار ازدواجية الارتباط (الإبداعية)

ت	فردية الارتباط	ازدواجية الارتباط
1	توجه بإجراءات الإدراك المتزايد	توجه بإجراءات الإدراك الجزئي (المختص)
2	لها اتزان ديناميكي	تُنشط عمليات التجديد البيولوجي لعوامل كامنة.
3	تكرارية	غير مألوفة
4	تتراوح ما بين الجمود والمرونة	لديها مرونة جزئية (مختصة)
5	مرتبطة بمكونات تفكير محدودة	مرتبطة بمكونات تفكيرية مستقلة

(السرور، 2002، ص36-37)

سارنوف ميدنك القواعد الارتباطية للعملية الابداعية

Sarnoff A. Medniek: The Associative Basis Basis of The Process

أكدت هذه النظرية على القواعد الارتباطية للعملية الإبداعية، وتؤكد على صياغة العناصر الارتباطية على نحو مكونات من شأنها تلبية متطلبات محددة أو عامة بشكل معين، وكلما كانت هذه العناصر ذات مدى اتفاقي متبادل للمكونات الجديدة، كانت العملية أو الحل إبداعيا. وتعطي نظرية الارتباط عدة طرق لتحقيق الحل الإبداعي وهي:-

1- يمكن أن تُصوّر العناصر الترابطية الأساسية بشكل متقارب مع المظهر البيئي الذي يبرز هذه العناصر الترابطية، وعادة ما تظهر مصادفة ويظهر بنفس الأسلوب الذي يساهم في الاختراعات التجريبية لأشعة X والبنسلين، وقاعدة ارخميدس.

2- يمكن أن تُصور العناصر الترابطية الأساسية بسلسلة متصلة كنتيجة لتشابه العناصر الترابطية إن تشابه المثيرات. ويمكن أن تتوقع بالمصادفة

أسلوب الحل الإبداعي في الكتابة الإبداعية المستخدمة مثل القافية الشعرية وتشابهات قواعد اللغة والأصوات المتشابهة والكلمات والصفات ذات الدلالة والمعنى (السرور، 2002، ص56-57).

3- إن العناصر الارتباطية المطلوبة قد تستثار مقترنة زمنياً بعضها مع بعض عن طريق توسط أو سلطة عناصر أخرى مألوفة، مثل الميادين التي تعتمد على استخدام الرموز كالرياضيات والكيمياء.وقد استنتج ميدنك انه كلما كان عدد الترابطات التي لدى الفرد للعناصر الأساسية للمشكلة اكبر، فإن إمكان وصوله إلى حل إبداعي يكون اكبر(Mednick,1962) (السرور، 2002، ص 57).

هـ.النظريات الانسانية

تنطلق مفاهيم النظرية الإنسانية للقدرات الإبداعية من خلال تأكيده أن الأفراد لديهم القدرة على الإبداع، وان الاختلافات بينهم هي اختلافات في الدرجة وليست في النوع، وكذلك فان تحقيق هذه القدرات لدى الفرد يتوقف على المناخ الاجتماعي الذي يعيشه، فإذا كان هذا المناخ حراً وخالياً من الضغوط وعوامل الكف، فأن الطاقات الإبداعية للفرد ستزدهر وتتفتح وتتحقق، وفي هذا تحقيقه لذاته، ووصوله إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة.

وتمثل هذه النظريات مجموعة من العلماء، فروم From، وماسلو Maslow، وروجرز Rogers. الذين يرون أن الطبيعة الإنسانية تنطوي على حاجات اساسية، ويوجهون معظم اهتماماتهم إلى دافع تحقيق الذات Self-Actualization وآثره في النشاط الإنساني بوجه عام والنشاط الإبداعي على وجه الخصوص .

وقد أشار فروم **From**، إلى أن الاتجاه الإبداعي لدى الأفراد، ما هو إلا توجه منتج production orientation ، يقوم على أساس العلاقات التي يقيمها الإنسان مع العالم الخارجي (عبد الحميد، 1995، ص121). ويرى أن الشخص

بالتأكيد يكون سعيداً عندما يبدع شيئاً ما، بشكل عفوي وعندما يتحد مع العالم ومع نفسه، حيث آن عقله وعاطفته يكونان في انسجام.

كما يرى ماسلو إن تحقيق الذات الإبداعي ينبع من الشخصية ويظهر بشكل موسع في المسائل الحياتية الاعتيادية، ويظهر الإدراك الحسي كعنصر مهم في تحقيق الذات الإبداعية. (السرور، 2002، ص74)

اكد ماسلو **Maslow** على نوعين من الإبداع. يتمثل النوع الأول بما يؤدي إلى إنتاج شيء جديد للفرد بالاعتماد على الموهبة والعمل الجاد والمتواصل، والذي يطلق عليه قيمة الخبرة، في حين يمثل النوع الثاني إبداع تحقيق الذات (Self-Actualization)، الذي يصل فيه الفرد إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة أو الإنسانية المتكاملة، وقد ركز ماسلو على النوع الثاني، وذلك من خلال جمعه بعض البيانات عن حياة بعض الأشخاص المبدعين الذين استطاعوا تحقيق إنسانيتهم، وتحقيق طاقاتهم الإبداعية. (Anderson,1959,p.88)

إما روجرز (**Rogers**) فقد أكد مفهوم العملية الإبداعية من خلال وصفه أولا لمفهوم التفكير الإبداعي البناء، الذي يشعر به الفرد المبدع بمسوؤليته الاجتماعية، (تحقيق ذاته واستغلال امكاناته). وثانياً من خلال وصفه أيضا لمفهوم الإبداع الهدام الذي يقوم به الفرد بصياغة العلاقات الجديدة بين الأشياء بالضد من مصلحة الآخرين (Vernon,1970,p.31)، إذا صدرت عن عدم وعي بمجالات الخبرة الواسعة، وأثبتت خبرة روجرز في العلاج النفسي، ان الفرد عندما يتضح إمام كل خبراته فان سلوكه سيصبح إبداعيا ويكون إبداعه من النوع البناء (السيد، 1971، ص235).

و. نظريات التحليل العاملي

النظرية العاملية هي نظرية يحاول ممثلوها ان يفسروا ظاهرة معينة في ضوء عدد من العوامل. وقد استعمل هذا الأسلوب عدد كبير من علماء النفس منهم سبيرمان وبيرت وثومبسون وثيرستون وجيلفورد وكاتل وايزنك وتورانس،

ممن قدموا عدة نظريات أو تصورات عن شخصية الإنسان، وفي مجال الإبداع. وموقف بعض هذه النظريات على النحو الاتي:-

(عبد الغفار، 1977، ص 193- 194)

- سبيرمان **Spearman**

وقد اعتمد سبيرمان Spearman 1931 في تفسيره لأهم الصفات النفسية التي تحدد المعنى العام للإبداعية على آلاف التجارب التي قام بها هو واتباعه خلال الربع الأول من هذا القرن، التي كانت تهدف في جوهرها الكشف عن اكثر الاختبارات تشبعاً بهذه القدرة. وقد دلت نتائج هذه الدراسات على أن مدى تشبع أي اختبار يرجع في جوهره إلى ثلاث دعائم رئيسية أطلق عليها القوانين الإبداعية وهي:-

1- قانون إدراك الخبرة الشخصية: (أي خبرة في حياة الفرد تميل به مباشرةٍ إلى معرفة خصائصها، ومعرفته هو لنفسه). يهدف هذا القانون إلى توضيح المداخل الرئيسية للمعرفة البشرية، وموقف العقل منها، أيا كان نوع الخبرة، قد تكون أدركية في جوهرها، وقد تصبح انفعالية.

2- قانون إدراك العلاقات: (عندما يواجه العقل شيئين أو اكثر فأنه يميل إلى أدراك العلاقة أو العلاقات القائمة بينهما). فالعلاقة بين الوردة الحمراء والدم علاقة لونية تحدد فكرة التشابه القائم بينهما. والعلاقة بين الليل والنهار علاقة تضاد تحدد الاختلاف بينهما.

3- قانون إدراك المتعلقات: (عندما يواجه العقل متعلقاً وعلاقة فإنه يميل مباشرة إلى أدراك المتعلق الآخر).مثل العلاقة بين الأبيض والأسود مثل العلاقة بين النور والظلام ويدل هذا القانون عكس الفكرة التي يدل عليها قانون العلاقات. وذلك لانه يستعين بالعلاقة لاستنتاج المتعلق المجهول، في حين استعان القانون السابق بالمتعلقات لاستنتاج العلاقة المجهولة (السيد، 2000، ص 186).

وهكذا فان سبيرمان قد فسر الإبداع كعملية تعتمد على مفهوم الذكاء (عبد الغفار، 1977، ص195).

- جيلفورد **Guilford**

أكد جيلفورد ان توافر المعرفة Cognition يعد شرطاً أساسيا لإبداعاته، وذلك لانه لا يمكن لأي إنسان ان يبدع من فراغ أو من لا شيء، فالفرد عندما يتفاعل يتوافق مع المعلومات المتوافرة لديه، فانه يقوم بإعادة تنظيم معارفه وتصحيح أفكاره للحصول على أراء أو أفكار جديدة مبدعة تعتمد على المعلومات الجديدة (Miller,1975,p.31).

برزت هذه النظرية حين ربط جيلفورد بين الذكاء وناتج العملية العقلية التي يستخدمها الفرد، عندما يواجه موقفاً من المواقف، واستنتج بأن ذكاء الفرد مزيج مركب من عوامل عقلية يصل عددها إلى120 عاملاً أو قدرة، وتتبع من تفاعل ثلاثة إبعاد هي:

- العمليات: وتضم الذاكرة، والمعرفة، والتفكير التجمعي، والتفكير التشعيبي، والتقييم.
- المحتويات: وتكون إما حسية أو رمزية أو لغوية أو سلوكية.
- النواتج: وتكون إما وحدات أو فئات أو علاقات أو أنظمة أو تحويلات أو تضمينات.

وتمكن جيلفورد من التعرف على القدرات السابقة عن طريق الاختبارات إخضاعها لعملية التحليل، وأثناء عملية التحليل توصل جيلفورد إلى أن العملية العقلية للفرد يتدخل في ظهورها قدرتان: التفكير التجميعي، والتفكير التشعيبي.

وقد وجد بأن التفكير التجميعي يتطلب من المفحوص إجابة واحدة صحيحة للموقف، وبالتالي لوجود تشابه بين القدرات المسؤولة عن إظهار كل من الذكاء والتفكير التجميعي.

وقد جاء أيضا بأن التفكير التشعبي (وهو إمكانية إعطاء الفرد إجابات متعددة للمواقف وفي اتجاهات مختلفة) يتشابه مع الإبداع.

وبالتالي ربط جيلفورد بين التفكير التشعبي والابداع، حيث بنى على أساسه اختباراته التي تقيس الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات عند الفرد المبدع. (السرور، 2002، ص53-54).

- تورانس **Torrance**

يعد تورانس أحد ابرز علماء القرن العشرين في مجال الإبداعوقد اهتم في اقتراح عدد من التعريفات للإبداع: فقد عرفه بوصفه سمة شخصية، ومناخ اجتماعي، وعملية عقلية، وانتاج.

لقد اهتم تورانس بتعريف الإبداع بشكل دقيق، للتوصل إلى أداة قريبة من الموضوعية، انطلاقاً من تصوره بأن أي أداة قياس يجب أن تقوم في ضوء الظاهرة التي وضعت من اجلها. وان تفسير النتائج أيضا. يجب ان يتم على وفق ذلك التعريف (Torrance,1974,p8-9).

ان التعريف الأساسي للتفكير الإبداعي لدى تورانس هو (عملية التحسس بالمشكلات والنقائص والثغرات في المعرفة والعناصر المفتقدة وعدم التناسق وغير ذلك، ثم تحديد الصعوبة وتبين هويتها، ثم البحث عن الحلول وإجراء التخمينات).

ثم يقول تورانس إن ثمة أسبابا تجعل هذا التعريف مفضلاً على سواه وهي:

1- انه يمكننا من تعريف أنواع القدرات والوظائف النفسية وصفات الشخصية التي تسهل عملية الإبداع أو تمنعها.
2- انه يقدم لنا طريقة لتحديد أنواع النتائج التي تنتج عن العملية وأنواع الأشخاص الذين يستطيعون النهوض بالعملية بنجاح اكثر من سواهم.
3- انه يبدو متساوقاً مع الاستعمال التاريخي كمصطلح الإبداع. قابلا للتطبيق في مجالات العلوم والآداب والعلاقات الإنسانية.

و لا شك أن الإبداع كما يراه تورانس (Torrance) يتحدد بمهارات الإنتاج الذي يمتاز بالطلاقة والمرونة والأصالة وأدراك التفصيلات وعلى النحو الاتي:

1- الطلاقة **Fluency** وتتمثل بقدرة الفرد على إعطاء اكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة في فترة زمنية معينة، أزاء مشكلة أو مثير معين في فترة زمنية محددة.

2- المرونة **Flexbillty** وتتمثل بقدرة الفرد على التفكير في اتجاهات مختلفة تتضمن فئات مختلفة من الاستجابات، على أن يكون إنتاجه يشمل أنواعا متعددة من الأفكار، وكذلك إمكان تحويل تفكيره من مدخل لآخر، واستخدام مجموعة من الاستراتيجيات المختلفة.

3- الأصالة **Originalty**: وتتمثل بقدرة الفرد على إنتاج اكبر عدد من الأفكار الأصلية الجديدة من الناحية الاحصائية، وهكذا تكون الفكرة أصيلة إذا كانت فريدة ويندر تكرارها وتمتاز بأنها مألوفة أو اعتيادية أو مستقرة.

4- التفضيلات **Elaboration**: وتتمثل بقدرة الفرد على العطاء المزيد من الإضافات لفكرة معينة، وكذلك تطوير وتزيين أو زخرفة أو تفضيل الأفكار بأي من الطرق الممكنة (Torrance,1966,p.89-80) .

وتهتم النظرية بقوة المميزات والخصائص التي تميز المبدعين، وتبين مدى الاختلافات بين الطلبة المبدعين والطلبة الأقل إبداعا (السرور، 2002، ص 56).

ومن هنا اقترح تورانس (Torrance) بعض المبادى والقواعد لتشكيل مناخ تربوي مقبول لتنمية القدرات الإبداعية وتطوير إنتاجها عند التلاميذ:-

1- العمل على احترام الأسئلة غير الاعتيادية للتلاميذ.

2- تشجيع وتعزيز فرص التعلم الذاتي والاكتشاف للتلميذ.

3- إشراك التلميذ في جلسات التعلم والمناقشات الحرة.

4- ربط أفكار التلميذ بإطار له معنى لمساعدته على إدراك قيمة أفكاره والاعتزاز بها للتلاميذ.

5- تشجيع وتعزيز فرص التعلم الذاتي والاكتشاف للتلميذ.

6- إشراك التلميذ في جلسات التعلم والمناقشات الحرة.

7- ربط أفكار التلميذ بإطار له معنى لمساعدته على إدراك قيمة أفكاره والاعتزاز بها (مكاوي، 2002، ص29).

قياس الإبداع

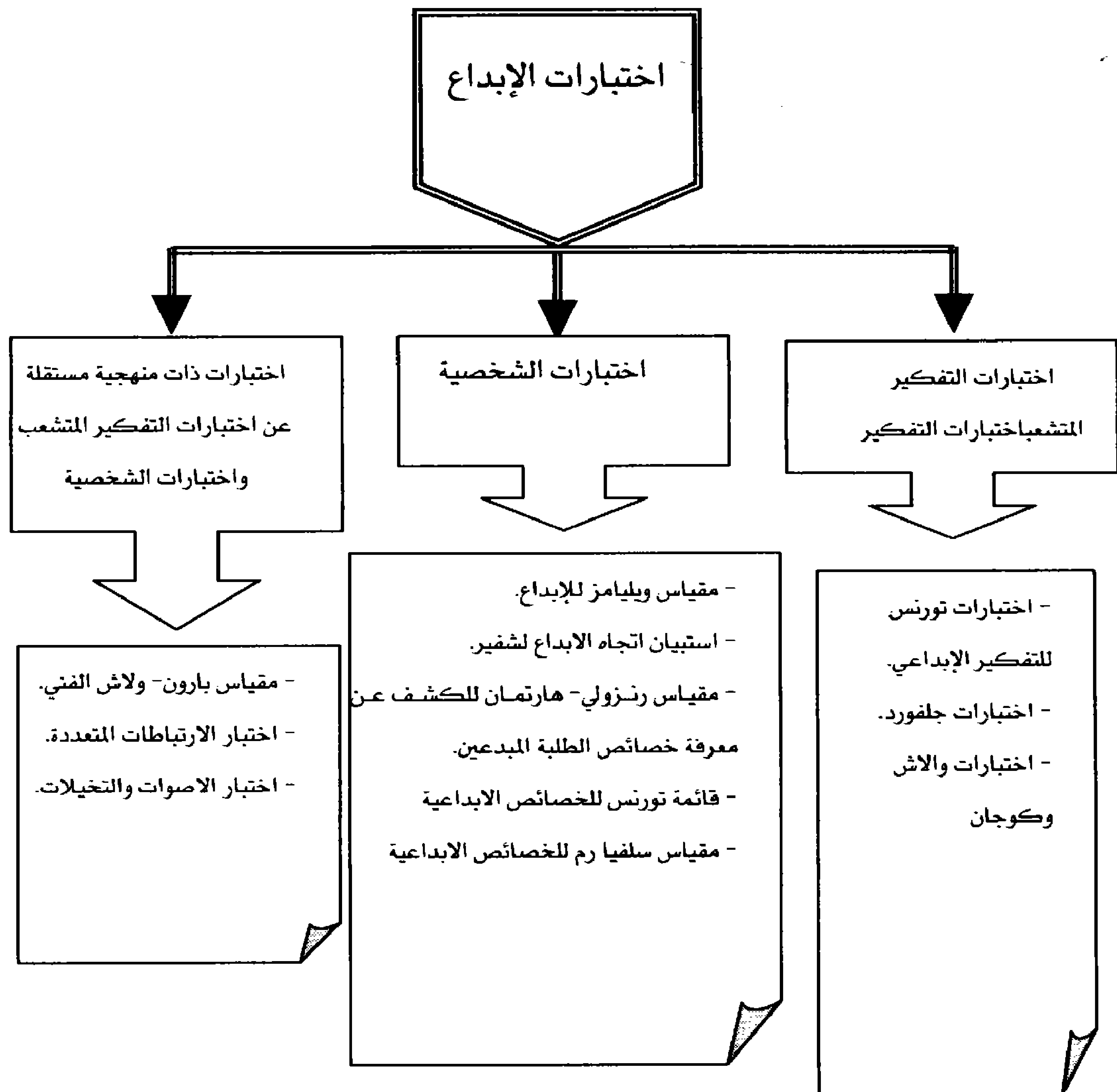
تعد مقاييس الإبداع التي بدأ النشاط فيها في مرحلة ما بعد 1950، على يد عالم النفس الأمريكي جلفورد Gulford من أهم إنجازات البحث العلمي فيه، إذ بفضلها أمكن التحول من الوصف النوعي إلى الوصف الكمي الدقيق للفروق الفردية في مجموعة الوظائف العقلية التي تتضمنها القدرة العامة على الإبداع (إبراهيم، 1978، ص38).

وقد أشارت الأدبيات والدراسات أن هنالك أساليب عدة للكشف عن المبدعين من بينها:-

1- أساليب التقرير الذاتي **Self Report**: على الرغم من ان هذه الطريقة تعد مختصرة وغير مكلفة، ولا تتطلب مهارات خاصة لتطبيقها، لكنها تغفل الأفراد الذين يملكون خصائص وقدرات إبداعية كافة، ولم تسنح لهم بعد لإظهارها (Rimm,1983,p.34) .

2- الملاحظة **Observation**: وتتمثل بمعرفة المظاهر الإبداعية عند الأطفال عن طريق ملاحظة الآباء والمعلمين عند نشاطهم. ولا تخلو من العيوب لأنها تتسم بالقصور والذاتية.

3- اختبارات الإبداع **Crativity Tests** : وهي طريقة فعالة للتنبؤ بالأبداع الكامن لدى الطلاب المبدعين والكشف عنهم، وان هذه الاختبارات تعتمد على ما يسمى بالتفكير التباعدي أو المتشعب أو المجازف، وهو يهتم بالتعامل مع الرموز اللغوية والعددية، ومع العلاقات الخاصة بالأشياء والفضاء المحيط بنا بشكل إبداعي وفيما يلي مجموعة من الاختبارات وهي تعتمد على نتائج الدراسات التي أقام جيلفورد على أنموذجه المشهور الذكاء ذي الثلاثة أبعاد كما في الشكل (5). (السرور، **2002**، ص**163**)



الشكل (5)

توزيع اختبارات الإبداع ذات الاتجاهات المختلفة

ومن اختبارات التفكير المتشعب او التباعدي:

1- اختبارات الاستخدامات غير المألوفة: ويطلب من المفحوص كتابة الاستخدامات الممكنة لبعض الأشياء المعروفة أو المتداولة، بشرط أن يختلف ذلك عن الاستخدامات الاعتيادية لها خلال فترة زمنية معينة، على سبيل المثال لا الحصر (استخدام الصحيفة أو الجريدة). فإذا قال المفحوص تستخدم للقراءة، أو لمعرفة الأخبار أو متابعة النتائج الرياضية مثلاً، فهذه الاستخدامات تعتبر اعتيادية مرفوضة، إما الإجابات المقبولة فتتمثل في وضعها فوق الرأس للحماية من الشمس، أو كمصدر حرارة، أو استخدامها للف الأشياء. (القداي، 2000، ص185)

2- اختبار قياس الارتباطات: وتشمل الاختبارات التي تقدم المنبهات من الكلمات ويحدد فيها إذا كان في وسع المفحوص أن يصل إلى الارتباط العام بينها جميعاً، مثال على ذلك (فأر- أزرق- كوخ...) والإجابة المتوقعة قد تكون: (فأر ابيض) (كوخ أزرق) على سبيل المثال.

3- اختبارات الاشتقاق: تتمثل هذه الاختبارات بالكلمة التي تقدم كمنبه، ويطلب من المفحوص إنتاج اكبر عدد من الكلمات من مجموع حروف الكلمة المعروضة عليه. مثلاً: (اكتب عدد من الكلمات التي تشتق حروفها من كلمة ديمقراطية).

4- اختبار تكملة الصورة: تتمثل بتقديم للمفحوص شكلا يمثل رمزاً بسيطاً، ثم يطلب منه إضافة بعض الخطوط البسيطة إليه لكي يمثل أشياء ذات معنى. (عبد الخالق، 1996، ص352)

5- اختبار اختيار عنوان قصص صغيرة: ويقدم فيه للمفحوص(قصير قصيرة ثم يطلب منه ان يضع عنواناً لها، بعد أن يفرغ من قراءتها).

6- اختبار النتائج المتوقعة: ويطلب من المفحوص (ذكر نتائج التي تترتب على وقوع حدث معين مثلاً: سؤال (ماذا يحدث إذا فهم الإنسان لغة الطيور).

7- اختبار اوجه الشبه: يعرض على المفحوصين (مجموعة من الأشكال أو التشكيلات المتنوعة، ثم يطلب منه إيجاد اكبر عدد من التشابهات بين تلك الأشكال).

8- اختبار تكوين الأشكال (الارتباطات): يقدم فيه للمفحوص (رسما لمجموعة أشكال هندسية متفرقة، ثم يطلب منهم ربطها معا لتكوين اكبر عدد من الأشياء ذات المعنى).

9- اختبار المشكلات اللفظية: تعرض على المفحوصين مشكلة ويطلب منهم تسمية الوظائف المحتملة التي يقوم بها بعض شخصيات القصة (القدافي، 2000، ص186-195)

ان اختبارات الإبداع تتنوع بين ما هي لفظية (Verbal) وبين ما هي شكلية (Figury)، فالاختبارات اللفظية تتضمن الاستعمالات غير الشائعة، وعنوانات القصص، والتداعي، والربط غير المباشر ما بين منبهات محددة، واستنتاجات للأشياء، إما الاختبارات الشكلية فهي التي تكون مادتها أشكالا وليس ألفاظا لأثارة المهارات والخيال، وتكوين الارتباطات والقيام بالتأليف بين الجوانب المتناقضة.

ومهما يكن من أمر، فان الوظيفة العقلية التي تقيسها اختبارات الإبداع واحدة، ولو ان موادها مختلفة، فهي قد بُنيت على أسئلة افتراضية تتطلب تفكيراً عقلياً مجرداً يحول الفكرة من حدود الواقع الملموس إلى عالم التصورات العقلية. والمبادى النظرية للوصول إلى مرحلة التفكير المجرد (جبريل، 1986، ص206). ثم أنها جميعها تقريباً تضع الأفراد في مواقف محددة بهدف استثارة خيالهم أو إبداعهم أو قدراتهم على وضع الترابطات الملائمة بين المنبهات المتنافرة، ومن هنا يمكن القول إن القليل من الأفراد يتمكن من الأداء المتفوق، وكذلك القليل منهم ممن يفشل فشلاً تاماً في أدائها، إما الأغلبية منهم فهم ممن يحصلون على درجات متوسطة في الأداء عليها، مما يؤكد للعالمين في مجال الإبداع انه ما هو إلا بعد Dimension يتوزع عليه

الناس بدرجات متفاوتة بحيث أن أغلبيتهم تتجمع في المناطق المتوسطة، فيقال عنهم انهم متوسطون في أدائهم الإبداعي، وأقلية منهم ممن يحصلون على درجات مرتفعة، وهم فئة المبدعين ذوي القدرات الخلاقة والخيال المتسع. إما الأقلية الأخرى ممن يحصلون على درجات منخفضة فيه.، وبذلك يمكن وصفها بالتصلب والجمود والعجز عن ذي الانطلاق والخيال (إبراهيم، 1978، ص42-43)..

العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التأمل - الاندفاع) والإبداع

إن البحوث والدراسات العلمية التي أجريت في مجال الإبداع من وجهة النظر المعرفية، قد أشارت إلى ان الإبداع عملية ذهنية يمر الفرد من حالة اختلال التوازن المعرفي إلى حالة التوازن المعرفي (Cognitive Mental Equilibrium). وان هذه البحوث قد كشفت عن الاتجاهات الأساسية الاتية:-

1- الإبداع عملية معرفية مرهونة بالمرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم.

2- العملية الإبداعية عملية ذهنية تتطلب من المتعلم ان يكون نشطاً ومتيقظاً وحيوياً وفاعلاً.

3- إن عناصر الإبداع عناصر متنحية تتاح للمتعلم عندما يستدعيها، وانما هي جاهزة في ذهنه.

4- يؤدي الإبداع إلى حالة التوازن المعرفي تساعده على الاستقرار والتكيف (مكي، 2003، ص 25).

5- أن القدرات المكونة للإبداع ينبغي ان تعد بروح متفائلة بإمكان تربيتها.

6- ان تركز الدراسات العلمية على هدف عام وهو تطوير الشخصية المبدعة واعدادها (صبحي، 1992، ص28).

وإذا اتجهنا إلى الأسلوب أي البناء المعرفي.... فإننا نستطيع أن نصوغ أساليب الاعتقاد لدى المبدعين في عنصرين أساسين هما:

- ❖ تفتح الأسلوب الاعتقادي: ويقصد به ذلك الأسلوب القائم على التفكير في نسق مفتوح وتشكيل الخبرة، والانفصال عن الأشكال التقليدية من التفكير الاعتقادي، التي قد تعوق الاتصال بالأشكال الأخرى من المعتقدات والارتباط تبعاً لذلك بالدور التكاملي Intergration Role، الذي تقوم به المعتقدات في شخصية الفرد.
- ❖ وفي مقابل التفتح الاعتقادي: يوجد الأسلوب المغلق الذي تتحول بمقتضاه أي مجموعة من المعتقدات إلى معتقدات أيديولوجية مغلقة وثابتة، تنفر من الاختلافات، وتقوم على وضع نظم ثابتة من الاتجاهات والآراء بحيث لا تسمح إلا بأقل قدر من حرية الفرد.

وقد بينت الأدبيات العلمية أن المبدعين لا يتجهون إلى تكوين أساليب عقلية مغلقة، لأنهم اكثر تفتحاً وقدرة على الانفصال عن التفسيرات الجامدة. وأن معتقداتهم واتجاهاتهم نحو الواقع، لا تتجه إلى المبالغة والتذبذب الانفعالي الشديد (إبراهيم، 1978، ص 101).

وإذا كان الإبداع من وجهة نظر جيلفورد (Guilford) يعني التفكير في نسق مفتوح يمتاز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة ولا تحددها المعلومات المعطاة، فانه في الوقت نفسه يعبر عن الانفصال عن الجوانب التقليدية مع الارتباط بواقع المشكلة، وبكل ما يثيره هذا الواقع من تنوع وتنظيم للمعتقدات الجديدة (Guilford,1961,p.142).

ويرى ولبي جيمس ان العملية الإبداعية تتكون من تحول مرحلتين هما مرحلة الانفتاح والانغلاق (صالح، 1994، ص86) .

مناقشة الاطار النظري للابداع

ان النظريات قد اختلفت في وجهات نظرها نحو الإبداع وهي على النحو الاتي:

- النظريات الطبيعية : هي نظريات قديمة تمثل أفكاراً غير متبلورة في تفسيرها لظاهرة الابداع، فالعلماء حاولوا تفسير الإبداع على أسس قديمة (أي تفسير كل شيء على أساس ما خلقنا عليه، ولا يمكن تغييره أو تبديله. وان هذه النظريات قد استخدمت المنطق في تفسير الإبداع، وكما نعرف فإن المنطق لا ينسجم مع الأبداع، لذلك لا يمكن اعتبار أي من النظريات السابقة نظريات شاملة حول الإبداع.
- إما النظريات الفسيولوجية: فقد أعطت تفسيراً نظرياً للأساس المادي (المخ) لعملية الإبداع، ولم تقدم تفسيراً تجريبياً للعمليات العقلية المنجزة من قبل الدماغ في عملية الإبداع. وترى ان الدماغ هو الأساس في الإبداع، وبخاصة الدماغ الذي يمتاز بسلامة تامة بنصفيه حيث يوجد هنا العقل الكامل وتسانده شخصية قوية، متكاملة ومتميزة.
- اما النظريات النفسية: فقد اختلفت في تفسير العملية الإبداعية تبعاً لاختلاف منطلقاتها وأسسها ومفاهيمها وطبيعتها، فبالنسبة للنظريات المعرفية فإنها تؤكد على الأساليب المعرفية وكيفية اكتساب المعلومات ومعالجتها وهي قريبة إلى حد ما من النظرية الكشتطالتية، ولا سيما في تأكيدها على أهمية عملية الإدراك. وان كان المنظرون المعرفيون يؤكدون على أهمية المعالجات الداخلية للمعلومات بعد اكتسابها في حين يؤكد الجشطالتيون على أهمية خصائص الأشكال والموضوعات والمواقف الخارجية في أحداث عمليات التنظيم واعادة التنظيم في الحياة النفسية وحدوث السلوك الاستبصار الإبداعي.. وتبدو النظرية الترابطية قريبة أيضا منهما في تأكيدها على أهمية الإدراك المنبه أو عناصر التنبيه في أحداث الاستجابة الأصلية. وان كان تأثيرها الأساسي هو على حدوث روابط وعلاقات بين الأفكار الجديدة والقديمة بشكل جديد... إما الانسانيون فهم يؤكدون على الجوانب الداخلية التي أهملها كل من الترابطيين والمعرفين.

فبالنسبة لنظريات التحليل النفسي، نلاحظ عليها عموماً التفسيرات التحليلية النفسية للإبداع، وأنها تعطي اهتماما كبيراً للجوانب اللاشعورية- الفردية أو الجمعية.. على غموضها وتناقضها كما أنها تنظر إلى المبدع نظرة سلبية وتعتبره شخصا مليئا بالعقد النفسية والاحباطات وبمشاعر النقص التي يريد التخلص منها و لا تهتم هذه النظريات عموما بالإبداع بوصفه نظرة بنّاءة إيجابية نحو الحياة.

3

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع)
- الدراسات التي تناولت الإبداع
- الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) والإبداع.
- مناقشة الدراسة السابقة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والعقلية والاجتماعية.

الدراسات العربية

قام صالح 1981 بدراسة بعنوان (التأملية- الاندفاعية لدى تلاميذ المدارس في الكويت)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) لدى التلاميذ العرب، وإلى أجراء مقارنة حضارية بين التلاميذ العرب والتلاميذ في الولايات المتحدة. وقد استخدم الباحث اختبار مناظرة الأشكال المألوفة (Matching Familiar Figures Test)، على عينة مقدارها 174 تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم بين 5-9 سنوات، بواقع (91) أنثى، و(83) ذكرا، كان منهم (84) تلميذاً وتلميذة من فلسطين والأردن، و(38) من سوريا ولبنان، و(36) من مصر و (16) من الكويت. وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى :-

1- أن الطلبة التأمليون يتفوقون على التأمليات في الأداء على اختبار مناظرة الأشكال المألوفة.

2- أن التلاميذ الأمريكان كانوا اكثر دقة واقل أخطاء من أقرانهم العرب بنفس العمر.

3- وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين متغيري الدقة وعدد الأخطاء.

4 - أن الدقة في الأداء تزداد مع التطور العمري.

أن عدد الأخطاء في الأداء على اختبار مناظرة الإشكال المألوفة تقل مع التقدم العمري للتلميذ (صالح، 1981، ص267).

وفي دراسة الصراف (1986)، تحت عنوان (الأسلوب التأملي- الاندفاعي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلاب وطالبات كلية التربية)، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الاسلوب المعرفي التأملي- الاندفاعي بحل المشكلات، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار (مناظرة الأشكال المألوفة)، واختبار حل المشكلات على عينة من الطلبة قدرها (98) طالباً وطالبة وبعد معالجة البيانات إحصائيا. توصلت الدراسة إلى ان طلبة الجامعة يتصفون بالتأمل ويستغرقون وقتا أطول واكثر دقة في حل المشكلات، في حين الاندفاعيين يستغرقون وقتا اقل واقل دقة، وان الذكور لا يختلفون عن الإناث في سرعة استجابتهم على اختبار حل المشكلات، وان التامليين اقل أخطاء من للاندفاعيين في حل المشكلات، وان عدد الأخطاء عند الذكور كانت اكثر من عدد الأخطاء عند الإناث (الصراف، 1986، ص143-135).
وفي دراسة أخرى للصراف 1987 (الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع وعلاقته بالتحصيل). حيث هدفت هذه الدراسة عن كشف العلاقة بين الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع وعلاقته بالتحصيل الدراسي، على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا. توصل إلى وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ التأمليين والاندفاعين في التحصيل الدراسي في مادة الحساب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من المتأملين

(الصراف، 1987، ص207).

وفي دراسة الجنابي 1992 (التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفية)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد وبين ثلاثة من الأساليب المعرفية من بينها الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع). وتم تطبيق اختبار مناظرة الإشكال المألوفة واختبار التفكير الناقد على عينة قدرها (240) طالباً وطالبة، وبعد معالجة البيانات

الإحصائية توصلت الدراسة إلى ان طلبة الجامعة يتصفون بالاسلوب التأملي ووجود علاقة ارتباطيه دالة بين قدرات التفكير الناقد والأسلوب المعرفي التأملي لدى طلبة الجامعة. (الجنابي، 1992، ص12)

وفي دراسة نعمان 1993 (الأسلوب التأملي-الاندفاعي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة كلية التربية ابن رشد بجامعة بغداد)، حيث استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين أسلوب التأمل- الاندفاع وحل المشكلات لدى طلبة كلية التربية في جامعة بغداد(ابن رشد). وقد بلغ عدد أفراد العينة (120) طالبا وطالبة اختيروا من الصفين الدراسيين الأول والثاني، وتم تطبيق اختبار مطابقة الأشكال المألوفة، واختبار حل المشكلات. وبعد معالجة البيانات إحصائيا، توصلت الدراسة إلى أن الطلبة التأمليون كانوا اكثر تفوقاً من الطلبة الاندفاعيين في حل المشكلات. وان الطالبات المتأملات كانوا اكثر تفوقاً في حل المشكلات من المندفعات. وان الاندفاعيان قد استغرقن وقتاً أطول ووقعن بأخطاء اقل مقارنة بالذكور الاندفاعيين. (نعمان، 1993، ص 2-3).

وفي دراسة النعيمي 1995(الأسلوب المعرفي التأملي- الاندفاعي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى موظفي الدولة)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار والأسلوب المعرفي التاملي- الاندفاعي لدى موظفي الدولة. وكانت عينة البحث (198) موظفاً وموظفة في دوائر الدولة. وتم تطبيق اختبار مناظرة الأشكال المألوفة من أعداد الباحث، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار، وبعد معالجة البيانات إحصائيا. توصل إلى تفوق الموظفين التأمليين على الموظفين الاندفاعيين في القدرة على اتخاذ القرار.وان هنالك علاقة موجبة دالة بين القدرة على اتخاذ القرار وبين الأسلوب المعرفي التأملي لدى موظفي الدولة (النعيمي، 1995، ص 12).

وفي دراسة الربيعي 1998، (التذكر وعلاقته بالأسلوب المعرفي التأملي- الأندفاعي لدى طلبة الجامعة). هدفت هذه الدراسة أيجاد العلاقة بين الأسلوب المعرفي التأملي- الاندفاعي والذاكرة العرضية. ولكي تحقق الباحثة أهدافها

فقد\ أعدّت مقياساً لفظياً مكون من (26) فقرة لكل منها بديلين أحدهما يمثل اتجاهات والآخر يمثل الاتجاه الاندفاعي. وقد تكونت العينة من (400) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد وبعد معالجة البيانات توصلت ان هناك علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين الأسلوب المعرفي التأملي وتذكر الأحداث العرضية، وان الإناث يتفوقون على الذكور في الأسلوب المعرفي التأملي. وأن طلبة الأقسام العلمية يتفوقون على طلبة الأقسام الإنسانية بالاسلوب المعرفي التأملي (الربيعي، 1998، ص35-130).

وفي دراسة الفريجي 2001، (الشعور بالذات وعلاقته بالأسلوب المعرفي التاملي- الاندفاعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية). هدفت هذه الدراسة إلى قياس الأسلوب المعرفي التأملي-الاندفاعي ، وإيجاد العلاقة بين الشعور بالذات والأسلوب المعرفي التاملي- الاندفاعي، ولتحقيق هذا الغرض تم استخدام اختبار مناظرة الأشكال المألوفة الذي أعده الجنابي، ومقياس الشعور بالذات. وقد طبق المقياس والاختبار على عينة تألفت من (480) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين الشعور بالذات وبين الأسلوب المعرفي التأملي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالذات وفق متغيرا الأسلوب المعرفي لصالح التأمليين (الفريجي، 2001، ص 113-124).

وفي دراسة غنيم 2002 (استراتيجيات مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي التروي-الاندفاع)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات الأداء المميز لكل من المتروين والمندفعين، وبحث الفروق بين المتروين والمندفعين في أدائهم كما وكيفاً ، ولتحقيق هذا الغرض تم استخدام مقياس التروي-الاندفاع اللفظي إعداد الباحث، واختبار الذكاء العالي. وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى ان المتروين يتميزون باستخدام للاستراتيجيات المتقدمة وهي التخيل- البأورة أو التركيز- المسح البصري، بينما المندفعون يتميزون باستخدامهم الاستراتيجية العشوائية "المحاولة والخطاء" (غنيم، 2002، ص 164)

الدراسات الأجنبية

في دراسة كاجان 1965Kagan ، (إمكانية تعديل سرعة الاندفاعية)، أجريت هذه الدراسة في جامعة هارفرد الامريكية، وكان الغرض منها معرفة هل بالإمكان أن يعدل الاتجاه أو الميل الاندفاعي ومن خلال التدريب ليصبح اتجاهاً تأملياً. وتم الاستعانة بعينة مكونة من 155 تلميذاً في الصف الأول الابتدائي، حيث تم تطبيق اختبار مناظرة الأشكال المألوفة، قسم الأطفال إلى اندفاعيين وتأمليين تبعاً لاستجابتهم على فقرات اختبار مناظرة الأشكال المألوفة، فالأطفال الاندفاعيون هم الذين يكون عدد أخطائهم فوق الوسيط لمجموع الأخطاء ويكون زمن استجابتهم اقل من الوسيط، هذا يعني انهم يستجيبون بسرعة وبعدد أخطاء اكثر. أما الأطفال التأمليون فيكون عدد أخطائهم اقل من الوسيط وزمن استجابتهم فوق الوسيط. على هذا الأساس تم تصنيفهم إلى ثلاث مجاميع.

1- المجموعة الأولى اندفاعين أقنعوا بأنهم يمتلكون اهتمامات وخصائص مشتركة.

2- المجموعة الثانية من الأطفال الاندفاعين قد تدربوا على درجة اقل من التشابه مع معلميهم.

3- المجموعة الثالثة من الاندفاعيين لم تتلقى أي تدريب.

4- فضلا عن إلى مجموعة مكونة من (20) طفلاً تأملياً استخدموا للمقارنة لم يُعطوا أي تدريب (مجموعة ضابطة).

وبعد تطبيق البرامج التدريسية على العينات التجريبية اتضح من خلال معالجة البيانات إحصائيا :

أ-أظهر الأطفال في كل مجموعة تجريبية زمن استجابة أطول لاختبار (مناظرة الأشكال المألوفة).

ب. أن زمن استجابة الأطفال التأمليين الذين لم يتلقوا التدريب لم يكن أطول بالمقارنة مع الاندفاعيين الذين دُربوا على تأخير استجابتهم (Kagan,1965,359-365).

وفي دراسة رولاين وكنسر Genser & Rollins 1977 ، (دور الأسلوب المعرفي في مهمة معرفية)، كان الهدف الدراسة المقارنة بين أداء التلاميذ الاندفاعين والتأمليين في مهام تتطلب المزاوجة بين عناصرها ويختلف عدد هذه العناصر من مهمة إلى أخرى. تكونت العينة من (162) تلميذا في الصفين الثالث والرابع الابتدائي في مدينة أطلنطا في ولاية جورجيا الأمريكية. وكشفت النتائج أن الأطفال التأمليين كان أداؤهم أفضل في المهمات ذات العناصر الاقل، بيما كان أداء الاندفاعيين أفضل في المهمات التي بها عناصر كثيرة (Rollins &Genser,1977,p.281) .

وفي دراسة خان 1980Khan ، (تأثير التدريب المتخيل في السيطرة على الذات لدى الأطفال المندفعين)، هدفت هذه الدراسة التي أجريت في بريطانيا إلى معرفة أثر التدريب التصوري Imagery Training في السيطرة الذاتية Self-Control لدى الأطفال الاندفاعيين. استعانت الدراسة بـ (50) طفلاً اندفاعياً من الذكور. من ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة ومن ذوي الأصول الأسبانية.

وقُسمت العينة بشكل عشوائي إلى مجوعة التدريب الصوري، ومجموعة سيطرة الانتباه، ومجموعة ضابطة. احتوت المعالجة التجريبية على 12 جلسة تصورية. أظهرت النتائج بعد إجراء اختبار مناظرة الأشكال المألوفة البَعدي، أن هناك فرقاً دالاً بين الأطفال الاندفاعيين لمجموعتي التدريب التصوري وتدريب السيطرة على الانتباه ولصالح مجموعة التدريب التصوري. وأظهر الأطفال الأندفاعيون من مجموعة التدريب التصوري نقصاً دالاً في عدد الأخطاء مع زيادة في زمن الاستجابة على اختبار مناظرة الأشكال المألوفة (Khan,1980,p.2603)

وفي دراسة زو Zhou 1990 (الدور الوسيط للاسلوب المعرفي التأملي-الاندفاعي في التفكير المنطقي للإفراد)، ولتحقيق هذا الغرض كانت العينة تتكون من (64) من طلاب المرحلة الابتدائية، معدل أعمارهم 6 سنوات تم تصنيفهم إلى (33) طالباً تامليا، و (31) اندفاعي. بواسطة اختبار ذو فقرات شائعة. وتم اختبارهم لأداء مجموعة من الفعاليات التي تحتاج إلى تفكير

منطقي وتم الاختبار في ثلاث مراحل: قبل التدريب، وفي أثناء التدريب، وبعده. بعد ذلك توصل الباحث إلى النتائج الاتية:-

1- الأطفال ذوي الأسلوب التأملي ابدوا اهتماماً اكبر للتأكد من إجابتهم واحكامهم على فقرات الاختبار في مراحله الثلاثة.

2- الأطفال ذوي الأسلوب الاندفاعي كانوا متلهفين للإجابة بسرعة على فقرات الاختبار في مرحلته الأولى، أما في مرحلة التدريب أثناء إعطاء التوضيحات التي كان يعطيها لهم المشرف على الاختبار، فأن الأطفال غيروا من عادتهم الاندفاعية، إلى أسلوب تأملي، وركزوا على التأكد من إجابتهم. ولكنهم عادوا في المرحلة الثالثة، أي مرحلة ما بعد التدريب، إلى ميولهم السابقة في الاندفاعية.

في المرحلة الأولى من الاختبار، أي قبل التدريب، كلتا المجموعتين من الأطفال كانوا ضعفاء، وهذا كان مبرراً لصعوبة فقرات الاختبار. إما أثناء مرحلة التدريب فكان أداء كلا المجموعتين جيداً ومتقارب بسبب حصولهم على الإرشادات والتوجيهات، وفي مرحلة ما بعد التدريب كان أداء الأطفال ذوي الأسلوب التأملي أفضل بكثير من أولئك ذوي الأسلوب الاندفاعي (Zhou,1990,pp355-361).

وفي دراسة نوريل Nuril 1997، (العلاقة بين مهارات التكلم والأسلوب المعرفي التأملي- الاندفاعي)، اجريت هذه الدراسة لتفحص استراتيجيات التعلم المستخدمة من قبل طلبة اللغات EFL student لتطوير مهارات التكلم. وقد اهتمت بالفروق والاستراتيجيات المستخدمة في التعلم من قبل الطلبة المتأملين والاندفاعيين من ذوي مهارة جيدة في التكلم، وذوي مهارة متوسطة في التكلم، وبعد معالجة البيانات. أوضحت هذه الدراسة بأنه لا يوجد نمط واضح يميز بين إستراتيجيات التعلم ومدى تعلقها بإبعاد الأسلوب المعرفي التأملي-الاندفاعي (Nuril, 1997, p. 256).

الدراسات التي تناولت الإبداع وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية

الدراسات العربية

ففي دراسة عثمان 1990 ، (دراسة تقويمية للتعرف على دور المدرسة في اكتشاف وتنمية القدرات الإبداعية عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)، وكان هدف الدراسة ما هو الدور الذي تقوم به المدرسة لتنمية واكتشاف القدرات الإبداعية عند التلاميذ ، وعينة البحث من التلاميذ والمعلمين في المرحلة الابتدائية من مستويين مختلفين في النواحي الاجتماعية والاقتصادية ، بدأت خطوات البحث عن طريق دراسة نظرية تضمنت مفاهيم الإبداع وأبعاده. وتجربة البحث : تضمنت أعداد قائمة بالأنشطة الإبداعية في مختلف المواد الدراسية ، قامت الباحثة ببناء بطاقة ملاحظة بالاعتماد على قائمة بالأنشطة بعد ضبطها ، وأعدت الباحثة استبانة للتعرف على مدى شيوع خاصية حب الاستطلاع عند التلاميذ كمؤشر يساعد على اكتشاف القدرات الإبداعية عند التلاميذ. أثبتت النتائج:-

1- إلى اهتمام المعلمين حديثي التخرج في مدارس المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض بضرورة تنمية القدرات الابداعية ، كما أثبتت النتائج انخفاض هذه النسبة سواء بين معلمي مدارس المستوى المرتفع أو بين المعلمين ذوي الخبرة في التدريس.

2- أثبتت نتائج الاستبيان أن مدارس المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع تسود فيها خاصية حب الاستطلاع لدى التلاميذ في الصفوف الرابع والخامس وتنخفض في السادس ، ويحدث العكس في مدارس المستوى المنخفض (عثمان ، 1990 ، ص 6).

وفي دراسة العمر 1990 (نمو القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقته بالتحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن)، أن من أهداف الدراسة معرفة العلاقة بين الإبداع بالتحصيل ، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار تورانس بصورته اللفظية على عينة بلغت (543) طالباً وطالبة ،

وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى تفوق أداء الإناث على أداء الذكور في التفكير الإبداعي، وكذلك إلى عدم وجود علاقة بين الإبداع والتحصيل (العمر، 1990، ص7) .

وفي دراسة خليل 1991 (القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بمستوى الطموح وبعض سمات الشخصية الأخرى-التوافق الشخصي والاجتماعي). هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطيه بين القدرة على التفكير الإبداعي وكل من مستوى الطموح من جهة، وبعض سمات الشخصية الأخرى كالتوافق الشخصي والاجتماعي من جهة أخرى. وتألفت العينة من (505) طالباً وطالبة الصف الثالث الثانوي العلمي والأدبي بدولة الإمارات. والذين يتراوح أعمارهم بين (17-19)سنة.من مستويات ثقافية اقتصادية واجتماعية مختلفة، بعد أن تم استبعاد كل فرد تقل درجة ذكائه عن المتوسط. ولتحقيق هدف البحث تم استخدام اختبار القدرة على التفكير الإبداعي لجلفورد، مقياس مستوى الطموح، مقياس سمات الشخصية التوافق الشخصي والاجتماعي، استمارة البيانات الشخصية الاجتماعية، اختبار المتشابهات للذكاء/وكسلر- بلفيو. وتم استخدام الوسائل الإحصائية معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين ذي التصنيف في اتجاهين، وتوصلت النتائج أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين القدرات الإبداعية ومستوى الطموح بإبعاده المختلفة لدى الذكور والإناث. وتبين النتائج المتعلقة بالفروق في القدرات الإبداعية الناتجة عن اختلاف مستويات التوافق الشخصي والاجتماعي، ان النتائج الدالة قد اقتصرت على أربعة أبعاد من اصل ثمانية أبعاد (خليل، 1991، ص 63).

وفي دراسة مراشدة 1992، (نمو القدرة على التفكير الابتكاري عند طالبات المرحلتين الأساسية والثانوية)، وكان من بين أهداف هذه الدراسة المقارنة في التفكير الإبداعي على وفق متغير التخصص (علمي وأدبي)، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار سيد خير الله للتفكير الإبداعي على عينة بلغت (382) طالبة تم اختيارهم من طالبات المرحلة الإعدادية، وبعد

معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى تفوق طالبات الفرع العلمي على طالبات الفرع الأدبي في قدرات التفكير الإبداعي (مراشدة، 1992، ص1).

وفي دراسة الشرقاوي 1993 (الابتكار لدى تلاميذ مراحل التعليم قبل الجامعي في البحوث العربية- دراسة تحليلية من اجل نموذج للابتكارية) هدفت هذه الدراسة أتاحت الفرصة للباحثين والدارسين في موضوع الابتكارية للتعرف على الأبحاث والدراسات، وموضوع هذه الدراسات ونتائجها واتجاهاتها للوقوف على نواحي القوة والقصور بالنسبة للمتغيرات والمشكلات البحثية التي كانت موضع اهتمام الباحثين. وكذلك إلى تكثيف الجهود المستقبلية في البحث والدراسة حتى تستكمل جوانب دراسة الظاهرة الابتكارية. لقد تمت الدراسة في حدود البحوث والدراسات العربية التي تمكن الباحث من حصرها خلال فترة الثمانينات أو التسعينات (1980-1993)، والبحوث التي تناولت الابتكار في المراحل العمرية من مستوى مرحلة الحضانة حتى مستوى المرحلة الثانوية وما في مستواها. وكانت خصائص العينة تمثل البحوث والدراسات العربية التي تمكن البحث من حصرها عينة الدراسة الحالية. وقد بلغ عددها 131 بحثاً ودراسة.

وفي دراسة الفقي، محمد 1993، (دراسة الفروق في التفكير الابتكاري، والدافع المعرفي وحب الاستطلاع لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في التفكير الابتكاري وحب الاستطلاع والدافع المعرفي وتكونت عينة الدراسة من (158) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية بالتعليم العام وقد قسموا إلى (85) متفوقين (47 ذكوراً- 38 إناث)، و (73) غير متفوقين (38 ذكور-35 إناث).وتم استخدام اختبار التفكير الابتكاري لتورانس الصور اللفظية، اختبار الدافع المعرفي، مقياس حب الاستطلاع. وتوصلت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في التفكير الابتكاري لصالح الإناث. ووجود فروق دالة

إحصائيا بين الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين في التفكير الابتكاري لصالح المتفوقين، ووجود تفاعل دال بين مستوى الطالب (متفوق- غير متفوق) وجنسه. (ذكر- أنثى) في علاقتهما بمتغير التفكير الابتكاري حيث تفوق الطلاب المتفوقون ذكور على الطلاب غير المتفوقون ذكور. كما تفوقت الطالبات المتفوقات على غير المتفوقات. ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين في حب الاستطلاع والدافع المعرفي لصالح المتفوقين (الفقي، محمد، 1993، ص56).

وفي دراسة العمر 1996 (علاقة الإبداع بالخيال والذكاء)، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد شكل العلاقة بين كل من الإبداع والخيال والذكاء. وقد بلغت عينة الدراسة من (296) مفحوصاً من تلاميذ المدارس المتوسطة والثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس تورانس اللفظي ومقياس الخيال من أعداد حنورة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين استعدادات الابتكار والذكاء، وجود علاقة قوية بين الإبداع والخيال (العمر، 1996، ص 43)

وفي دراسة السرور وحسين 1996، (اثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن)، استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر استخدام ثلاثة أجزاء من برنامج الكورت لتعليم التفكير، وهي الإدراك والتنظيم والإبداع في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف الثاني متوسط، وقد تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ). تألفت عينة البحث من (75) طالب اختيروا عشوائيا وقسموا إلى مجموعتين طلبة المجموعة الضابطة (40) طالبا والمجموعة التجريبية (35) طالباً. بعد ذلك طبق اختبار تورانس على أفراد المجموعتين ومن ثم طبق البرنامج التدريبي (كورت) على أفراد العينة التجريبية وقد استغرق تطبيقه (4) اشهر وبمعدل (96) حصة وبعد انتهاء هذه المدة طبق مرة ثانية اختبار تورانس على إفراد المجموعتين. وباستخدام تحليل

التبـاين أظهـرت النتـائج أثـرا ذا دلالـه معنويـة للبرنـامج التدريـبي علـى الإبـداع ولصالح المجموعة التجريبية (السرور، وحسين، 1996، ص179).

الدراسات الاجنبية

وفي دراسة كوكر Kuker 1985 (دقة حكم المعلمين على درجة إبداع طلبتـهم وعلاقتـه بتهيئـة استراتيجية صفيـة ملائمـة لنمـو الإبـداع). أن هـدف الدراسة للتعرف على دقة حكم المعلمين على درجة إبـداع طلبتـهم وعلاقتـه بتهيئـة إسـتراتيجيات صفيـة ملائمـة للإبـداع، تم اسـتخدام اختبـار تورانـس للتفكير الإبداعي للتعرف على مستوى إبداع الطلبة، وأسلوب المقابلة للحكم على إبداع الطلبة. وبعد معالجة البيانات إحصائيا تبين قدرة المعلمين على التنبؤ بإبداع طلبتهم وبدلالة معنوية، كما أوضحت النتائج الأثـر الـذي تحدثـه البيئة الصفيـة- الـتي يقـوم المعلـم بتهيئتـها- في تنميـة وتنشـيط التلاميـذ الإبداعيـة (Kucker,1985,p.3609).

وفي دراسـة زانـدي Zandi 1986(المقارنـة والعلاقـة بـين الإبـداع وبعـض العوامل الأكاديمية والشخصية للطلبة من الاقليات في الولايات المتحدة لطلبة الدراسـات الأوليـة)، بلـغ عـدد عينـة البحـث (240) طالبـاً وطالبـة ينحـدرون مـن اصل لاتيني (بيض - سود). وطبق على أفراد العينة اختبار تورانس النموذج (ب) الشكلي. وأستبيان العوامل الشخصية والاجتماعية، توصلت النتائج على وجود علاقة موجبة بين العوامل الشخصية والإبداع حيث كان مستوى تعليم الأبوين والحالة الاجتماعية ذو اثر دال معنويا، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالـة إحصائيـة في الإبـداع تبعـاً لمتغير العـرق والجنـس، ولم تسـهم العوامـل الأكاديمية في التبنؤ بالقدرة الإبداعية للطلبة (Zandi,1987,p 3097).

وكـان هـدف دراسـة Gallucci&Others 1999 (بحـث العلاقـات الارتباطيـة بين القـدرة على التفكير الابتكاري والاضطرابات السـلوكية)، لـدى عينـة بلـغ عددهـا (44) طالبـاً وطالبـة مـن الطلبـة المتفوقـين الملتحقـين في البرنـامج التربويـة للمتفوقـين لويزيانـا في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة، وقـد تم

اختبارهم بناء على التحصيل الدراسي، واختبار اوكسلر للذكاء، وقد استخدم الباحثون اختبار تورانس للتفكير الابتكاري صورة (ب) ، باستخدام الأشكال كاختبار قبلي وبعدي، وكذلك مقياس Achenbach عام 1999، لتحديد الاضطرابات السلوكية. وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا للقدرة على التفكير الابتكاري وفقا لمتغير الجنس والاضطرابات السلوكية (Gallucci & Others,1999,p.194)

وسعت دراسة يونج Kyung عام 2000 إلى معرفة اثر برنامج تدريبي للأنشطة الابتكارية على تطوير التفكير الابتكاري، والاتجاهات والخصائص الابتكارية، والوظائف العقلية، لدى عينة من الطلبة بلغ حجمها (800) طالباً وطالبة تم توزيعهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متساويتين في العدد، وتم استخدام اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الصورة (ب) الشكلي، إما اختباري الاتجاهات والخصائص الابتكارية فكانت من اعداد الباحث، واختبار الوظائف العقلية المعد من مركز العلوم النفسية واشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الوظائف العقلية والتفكير الابتكاري والاتجاهات والخصائص الابتكارية (Kyung,2000,p.127).

الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع وعلاقته بالإبداع

ففي دراسة فوكيا وآخرون Fugua et al 1975 (علاقة الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع بالسمات الابتكارية). وقد أجريت الدراسة على مجموعة من أطفال المدارس الابتدائية، وقد استخدم اختبار مطابقة الأشكال المألوفة، واختبار للكشف عن السمات الابتكارية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية حسب متغير الجنس وأن الأطفال التأمليين كانوا اكثر ابتكاريه مقارنة بأقرانهم الاندفاعيين. (Sugua et al,1975,p.779)

وفي دراسة روزنفيلد وآخرون Rosenfield et al 1977 ، هدفت هذه الدراسة عن العلاقة بين أسلوب التأمل-الاندفاع والابتكارية، وقد أجريت على

عينة من التلاميذ عددهم 101 من طلبة مرحلة الخامس الابتدائية ، وبعد تطبيق اختبار مناظرة الأشكال المألوفة ومقياس الابتكاري، ومعالجة البيانات، توصلت إلى انه لا توجد فروق بين التأمليين والاندفاعيين في مقياس الابتكارية (Rosenfield et al,1977.p45).

وفي دراسة حسن 1991 ، (نسبة الذكاء والتذكر والسمات الابتكارية وعلاقتها بالتروي- الاندفاع لدى أطفال دور الحضانة)، هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع وبعض المتغيرات المعرفية ومنها السمات الابتكارية، وقد أجريت الدراسة على عينة تتكون من 112 طفلا (64 بنون، 48 بنات) من أطفال دور الحضانة، وكانت الأدوات المستخدمة في الدراسة اختبار مطابقة الأشكال الذي أعدته الباحثة ،ومقياس السمات الابتكارية لدى أطفال الحضانة، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين البنين والبنات في الاسلوب المعرفي التروي- الاندفاع ، كما وجدت علاقة موجبة بين المتأملين والسمات الابتكارية (حسن، 1991 ،ص 67).

وتوصلت دراسة اولسند Olaseinde 1994 (العلاقة بين الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع والإبداع)، وقد أجريت الدراسة على عينة شملت طلاب 79 مدرسة ثانوية كانت منها 38 مدرسة للإناث، و41 للذكور في نيجيريا. وتوصلت هذه الدراسة علاقة دالة بين الأفراد التأمليين والابداع، أكثر من الاندفاعيين وتبين ان الجنس لم يسبب فارقا في أداء الطلبة في اختبار الإبداع (Olaseind,1994، p. internet).

مستخلص الدراسات السابقة

استطاع الباحث أن يطلع على (27) دراسة، تناولت (11) دراسة منها متغير الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع)، وتناولت (12) دراسة متغير الإبداع، في حين تناولت (4) دراسات علاقة الأسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع بالإبداع. وبعد هذا الاستعراض لهذه الدراسات يمكن تلخيص الاستنتاجات التالية:

الهدف

تعددت وتنوعت أهداف الدراسات السابقة، ويمكن حصر هذا التنوع والتعدد في واحد من الأهداف الاتية:

1- علاقة الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) بـ:

- مقارنة الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) حضارياً.
- التفكير الناقد
- التحصيل
- حل المشكلات
- القدرة على اتخاذ القرار
- التذكر
- الشعور بالذات
- دور الأسلوب في مهمة معرفية
- تدريب التخيل
- التفكير المنطقي
- مهارات التكلم

2- علاقة الإبداع بـ:

- آثر المدرسة في اكتشاف وتنمية القدرات الإبداعية
- التحصيل

- مستوى الطموح
- الدافع المعرفي وحب الاستطلاع
- نمو القدرة على التفكير الابتكاري
- الخيال والذكاء
- اثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك في تنمية التفكير الابتكاري
- دراسة تحليلية
- إستراتيجيات صفية
- عوامل أكاديمية
- اضطرابات سلوكية
- اثر برنامج تدريسي للأنشطة الابتكارية.

3- علاقة الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) بالإبداع

إما البحث الحالي فقد تحددت أهدافه في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة حيث شمل عدد منها وعلى النحو الاتي:

- إيجاد العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) والإبداع.
- معرفة الفروق على وفق متغيرا الجنس والتخصص بين الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) والإبداع.

أداة البحث

فقد استخدم الباحثون:-

- اختبار مطابقة الأشكال المألوفة الذي ابتدعه كاجان Kagan عام1965
- وبعض الباحثون قاموا ببناء اختبار مشابه لاختبار كاجان 1965Kagan.
- عدا دراستي الربيعي وغنيم فقد استخدما مقياس من أعداد الباحثان، لقياس الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع.

وبالنسبة لقياس متغير الإبداع فقد تعددت وتنوعت الأدوات المستخدمة في قياسه، فقد استخدمت بعض الدراسات تصميمات تجريبية، في حين استخدمت دراسات آخر مجموعة من الاختبارات منها:

- إعداد قائمة بالأنشطة الإبداعية في مختلف المواد الدراسية. (عثمان 1990)
- اختبار تورانس الصورة اللفظية (أ).
- اختبار تورانس الصورة اللفظية (ب).
- اختبار تورانس للتفكير الابداعي ترجمة سيد خير الله.
- اختبار القدرة على التفكير الإبداعي لجلفورد.

العينة

اعتمدت الكثير من الدراسات على الطلبة من مراحل دراسية مختلفة تبدأ من الروضة والابتدائية مروراً بالمتوسطة والثانوية وحتى المرحلة الجامعية على اختلاف التخصصات العلمية والإنسانية، بينما اعتمدت دراسة واحدة على الموظفين.

إما البحث الحالي فقد اعتمد في اختيار عينته على مجموعة من طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية ضمن حدود مدينة بغداد تربياتها الأربعة (الكرخ الأولى، الكرخ الثانية، الرصافة الأولى، الرصافة الثانية).

واختلفت عدد أفراد العينات السابقة اختلافاً واضحاً، فقد كانت العينة في دراسة (Callucci& Other 1999 مكونة من (44) بينما كانت العينة في دراسة يونج Kyung 2000 مكونة من (800).

إما البحث الحالي فقد اقتصرت عينته التطبيقية على (560) طالب موزعين بواقع (280) طالباً و (280) طالبة.

الوسائل الإحصائية

أغلب الدراسات أشارت إلى الوسائل الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات في الوقت الذي لم تشر بعض الدراسات تلك الوسائل الاحصائية، وكان من ابرز الوسائل الإحصائية المستخدمة معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تحليل التباين والوسيط.

نتائج الدراسات

اختلفت نتائج الدراسات تبعاً لاختلاف أهدافها وإجراءاتها والفئات العمرية والشرائح الاجتماعية التي تناولتها. وسوف يتم تناول العديد من هذه النتائج عند مناقشة نتائج البحث الحالي في الفصل الرابع.

4

الفصل الرابع

منهجية البحث

- مجتمع البحث
- عينة البحث
- أداتا البحث
- التطبيق النهائي
- الوسائل الإحصائية

الفصل الرابع

منهجية البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اعتمدها البحث الحالي، لتحقيق أهدافه من حيث تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة له، واعداد مقياسين لها صفتي الصدق والثبات وإجراءات تطبيقهما على عينة البحث وتحديد الوسائل الإحصائية المستخدمة فيه وعلى النحو الاتي:-

أولاً. مجتمع البحث

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية في مدارس محافظة بغداد ذكوراً وإناثاً للسنة الدراسية 2002 - 2003. حيث بلغ عددهم (33466) طالب وطالبة، بواقع (16317) طالباً بنسبة (48.75 ٪) و (17149) طالبة بنسبة (51.24٪) موزعين على أربع مديريات بواقع (15612) طالب وطالبة في الكرخ بنسبة (46.65٪). و (17854) طالب وطالبة في الرصافة بنسبة (53.34٪) والجدول (4) يوضح ذاك.

ينظر ملحق رقم (1) و (2) و (3)و (4) كتب مديرية تربية بغداد.

الجدول (**4**)

أعداد طلبة مجتمع البحث في مدينة بغداد

ت	مديريات تربية بغداد	بنين		بنات		المجموع	النسبة المئوية
		عدد	نسبة	عدد	نسبة		
1	الكرخ الأولى	4275	٪12.77	4548	٪13.58	8823	٪26.36
2	الكرخ الثانية	3013	٪9.003	3776	٪11.28	6789	٪20.28
3	الرصافة الأولى	5587	٪16.69	4639	٪13.86	10226	٪30.55
4	الرصافة الثانية	3442	٪10.28	4186	٪12.50	7628	٪22.79
المجموع		**16317**		**17149**		**33466**	

وبواقع (13116) طالباً وطالبة في القسم الأدبي بنسبة 39.19٪، و (20350) طالب وطالبة في القسم العلمي بنسبة 60.80٪ للمرحلة الخامسة والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

توزيع مجتمع البحث وفق الجنس والتخصص

ت	مديريات تربية بغداد	بنين		مجموع	بنات		مجموع	مجموع نهائي	نسبة مئوية
		خامس			خامس				
		علمي	أدبي		علمي	أدبي			
1	الكرخ الأولى	3009	1266	4275	2793	1755	4548	8823	٪26.36
2	الكرخ الثانية	1818	1195	3013	2121	1655	3776	6789	٪20.28
3	الرصافة الأولى	3315	2272	5587	2439	2200	4639	10226	٪30.55
4	الرصافة الثانية	2282	1160	3442	2573	1613	4186	7628	٪22.29
المجموع		10424	5893	16317	9926	7223	17149	33466	
النسبة المئوية		٪31.14	٪17.6	٪48.75	٪29.65	٪21.58	٪51.24		

ثانياً. عينة البحث

أعتمد الباحث لاختيار عينة بحثه الأسلوب المرحلي العشوائي متبعاً الخطوات الاتية:

أختيرت مدرستان عشوائياً عن كل مديرية تربية في مدينة بغداد، واحدة للذكور وأخرى للإناث.

أختير عشوائياً من كل مدرسة صفاً للتخصص الأدبي وآخر للتخصص العلمي بواقع (35) للتخصص العلمي، و (35) للتخصص الأدبي. وقد راعى الباحث عند الاختيار أن تمثل هذه العينة المرحلة الدراسية (الصف الخامس)

للتخصص العلمي والأدبي. وبذلك اصبح عدد أفراد العينة (560) طالباً وطالبة والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

يوضح أعداد أفراد عينة البحث

مديرية تربية بغداد	المدرسة	الصف الخامس		المجموع
		علمي	أدبي	
الكرخ الأولى	1. إعدادية الحكمة للبنات (إناث)	35	35	70
	2. إعدادية الأمين للبنين (ذكور)	35	35	70
الكرخ الثانية	1. ثانوية المستقبل للبنات (إناث)	35	35	70
	2. إعدادية الفارابي للبنين (ذكور)	35	35	70
الرصافة الأولى	1. إعدادية زين القوس للبنات (إناث)	35	35	70
	2. ثانوية الشهيد قحطان للبنين (ذكور)	35	35	70
الرصافة الثانية	1. ثانوية الاعظمية للبنات (إناث)	35	35	70
	2. ثانوية ابن رشد للبنين (ذكور)	35	35	70
		280	280	560

ثالثاً: أداتا البحث

من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي سوف يتم بناء مقياس للأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع)، واعداد اختبار لقياس القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المرحلة الإعدادية. وذلك لعدم وجود مقياس ملائم لمجتمع هذا البحث. وفيما يأتي عرض لكيفية بناء واعداد أداتي البحث.

مقياس الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع)

- إعداد فقرات المقياس

بهدف بناء أداة تقيس الأسلوب المعرفي التأمل - الاندفاع، ، وفي ضوء اطلاع الباحث على مجموعة اختبارات قاست هذا الأسلوب منها اختبار كاجان Kagan الصوري عام 1964 للكشف عن الأطفال الاندفاعيين والتأمليين (Kagan, 1965, p.1). واختبار تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي عام 1985 للكشف عن أطفال الروضة التأمليين والاندفاعيين. (الفرماوي، 1985، ص 6) واختبار مظاهاة الأشكال المألوفة من أعداد الجنابي عام 1992 الذي أعده لطلبة الجامعة (الجنابي، 1992، ص104)، واختبار مطابقة الأشكال المألوفة من إعداد النعيمي عام1995 الذي أعده لموظفي الدولة(النعيمي، 1995، ص108)، واختبار مناظرة الأشكال المألوفة من قبل الفريجي عام2001 والذي أعده لطلبة المرحلة الإعدادية

(الفريجي، 2001، ص111). ومقياس الربيعي عام 1998 للكشف عن طلاب الجامعة التأمليين والاندفاعيين (الربيعي، 1998، ص 142). ومقياس عليان 1998 للكشف عن طلاب الجامعة التأمليين والاندفاعيين (عليان، 1998، ص 127).

من الملاحظ على هذه الاختبارات اجمع إنها اتبعت طريقة كاجان بوضع شكل معياري أساسي في كل فقرة من فقرات الاختبار يقابله من البدائل (أشكال بديلة) تختلف عنه في أشياء دقيقة عدا شكلاً واحداً يتطابق تماماً مع الشكل المعياري الأساسي، ويطلب من المفحوص التعرف عليه. وهي تقيس متغيرين أساسين لبعد التأمل- الاندفاع هي: كمون الاستجابة (الزمن الذي يستغرقه المفحوص إثناء الاستجابة) وعدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص في سبيل الوصول إلى الحل الصحيح، وتعبر عن الدقة. عدا مقاييس الربيعي وعليان فإنها كانت مقاييس لفظية.

وفي ضوء التعريف الذي اعتمده الباحث للاسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) والاطار النظري حول هذا الاسلوب والاطلاع على الدراسات السابقة تم جمع اكبر عدد ممكن من خصائص التأمليين والاندفاعيين بهدف بناء فقرات المقياس.

أعد الباحث بعد ذلك (41) فقرة لقياس الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) لدى طلبة المرحلة الإعدادية على شكل مواقف لفظية ولكل موقف بديلين على شكل عبارات يمثل أحدهما الاسلوب التأملي، في حين تمثل الثانية الاسلوب الاندفاعي. وتعطى درجتان (2) للبديل التاملي، ودرجة (1) للبديل الاندفاعي. ملحق (5) وقد أشار إلى أهمية هذا الأجراء كل من شرودر وستروفيرت Shroder & Stroveart (Goldstien, et al, 1978,p.147).

ب. اعداد تعليمات المقياس.

حرص الباحث على أن تكون تعليمات المقياس واضحة وسهلة ودقيقة وطلب من المستجيبين الإجابة عن المقياس بكل صدق وصراحة وهي لأغرض البحث العلمي. وذُكر انه لا داعي لذكر الاسم، وان الإجابات لن يطلع عليها سوى الباحث. وذلك لطمأنة المفحوص على سرية الإجابة والتغلب على عامل المرغوبية الاجتماعية.

ج. عرض الأداة على الحكام

للتحقق من صلاحية فقرات المقياس في قياس ما أعدت لقياسه منطقياً وصلاحية التعليمات ملحق (5). تم عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال علم النفس ملحق (6). حيث تم ذكر التعريف النظرية التي اعتمدها الباحث في دراسة المتغير طالباً منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم بخصوص:

1- ملاءمة التعليمات.

2- مدى صلاحية الفقرات.

3- تعديل أو حذف أو إضافة أي فقرة يرونها مناسبة.

وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها باستخدام مربع كآي لعينة واحدة Chi- Square لكل فقرة مع النسبة المئوية. اتضح ان هناك فقرتين لم تكونا صالحتين هما (13) و (32) في ضوء المعيار الذي اعتمده الباحث وهو نسبة (75٪) فأعلى بوصفها نسبة موافقة على الفقرات، وتم إعادة صياغة بعض الفقرات والجدول (7) يوضح ذلك. وبذلك بقي 39 فقرة بعد حذف فقرتين (13) و (32). ملحق رقم (7)

الجدول (**7**)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع)

ت	أرقام الفقرات	الموافقون		المعارضون		قيمة كاي	مستوى الدلالة
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
1	1، 4، 5، 6، 14، 15، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 33، 35، 36، 40	13	٪100	-	-	13	0.001
2	2، 5، 9، 10، 12، 17، 34، 37، 39	12	٪92.30	1	٪7.96	9.3	0.01
3	3، 7، 8، 16، 18، 38، 41	11	٪84.61	2	٪15.38	6.22	0.05
4	13، 32	8	٪61.53	5	٪46.15	0.68	غير دالة

د. التطبيق الاستطلاعي الأول

وقد سعى الباحث إلى إجراء التطبيق الاستطلاعي الأول من اجل التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس ومدى استيعاب الطلبة لفقراته ولحساب الوقت المستغرق في الإجابة عليه. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق المقياس على (28) طالب وطالبة من الصف الخامس من الفرع العلمي والأدبي. وقد تبين للباحث ان فقرات المقياس كانت واضحة تماماً لأفراد العينة. إما ما يخص الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس فقد تراوح بين (10-20) دقيقة بمتوسط قدره (15) دقيقة، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (**8**)

عينة التطبيق الاستطلاعي الأول لمقياس الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع)

ت	اسم المدرسة	الجنس	الخامس		المجموع
			علمي	أدبي	
1	إعدادية واحد حزيران	بنين	7	7	14
2	ثانوية النضال للبنات	بنات	7	7	14
المجموع			14	14	28

هـ. الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات

ان الهدف من تحليل الفقرات إحصائيا هو للكشف عن القوة التمييزية للفقرات ومعامل صدقها، واستبعاد الفقرات غير المميزة. حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغت (212) طالب وطالبة توزعوا بالتساوي على جانبي مدينة بغداد وشملت كل متغيرات البحث والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

يوضح توزيع عينة تحليل الفقرات

ت	مديريات تربية بغداد	اسم المدرسة	علمي	أدبي	المجموع
1	الكرخ الأولى	ثانوية العطيفية للبنين	26	27	53
2	الكرخ الثانية	ثانوية البوابة الشرقية للبنات	26	27	53
3	الرصافة الأولى	ثانوية الشباب للبنين	26	27	53
4	الرصافة الثانية	ثانوية الاعظمية للبنات	26	27	53
المجموع			104	108	212

وبعد تصحيح الاستمارات تم حذف (10) استمارات لعدم اكتمال الإجابة وابعاد (2) بصورة عشوائية. فأصبح العدد (200) استمارة خضعت للتحليل النهائي. ويشير إيبل Ebel إلى ان الهدف من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس (Ebel, 1972, p.392) ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين. وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس إجراءين مناسبين في عملية تحليل الفقرات. وعلى الرغم من وجود علاقة عالية بين الأسلوبين إلا انه قد تم اللجوء إليهما معاً تأكيداً لاتساق التحليل.

المجموعتان المتطرفتان Contrasted Groups

لغرض إجراء التحليل في ضوء هذا الاسلوب أتبعت الخطوات الآتية:-

1- تحديد درجة كل فقرة من فقرات المقياس الاسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع).

2- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.

3- ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.

4- تعيين الـ (27 ٪) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات (الدرجات العليا) والبالغ عددها (54)، والـ (27٪) من الاستمارات الحاصلة على أوطأ الدرجات (الدرجات الدنيا) والبالغ عددها (54) أيضا. وبهذا يكون لدينا مجموعتان بأكبر حجم ممكن ويقرب توزيعهما من التوزيع الطبيعي وأقصى تباين ممكن (Stanley & Hokins, 1972. p68) (Anstansi, 1976, p.208).

5- تطبيق الاختبار التائي T - Test لعينتين مستقلتين، لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا. وعدت القيمة التائية موشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية 1.96وبدرجة حرية 160 وعند مستوى دلالة 0.05، والجدول (10) يوضح ذلك (البياتي، 1977، ص 259).

الجدول (10)

يوضح معاملات تمييز فقرات مقياس الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع

ت الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط	الانحراف المعياري	الوسط	الانحراف المعياري	
1	1.888	0.3172	1.611	0.4921	3.487
2	1.981	0.136	1.851	0.3586	2.484
3	1.9074	0.2926	1.685	0.4688	2.955
4	1.740	0.4423	1.3519	0.4820	4.368
5	1.851	0.358	1.555	0.501	3.531
6	1.944	0.2313	1.407	0.4960	7.212
7	1.981	0.1361	1.463	0.5033	7.308
8	1.463	0.533	1.148	0.3586	3.743
9	1.648	0.4820	1.2037	0.4065	5.179
10	1.9259	0.2644	1.6481	0.4820	3.713
11	1.981	0.136	1.759	0.4315	3.609
12	1.981	0.1374	1.7593	0.4315	3.659
13	2.000	0.000	1.7593	0.4315	4.099
14	1.944	0.2312	1.8519	0.3586	1.595
15	2.000	000	1.7037	0.4609	4.724
16	1.8333	0.3762	1.5370	0.5033	3.465
17	1.9630	0.1906	1.425	0.4991	7.386
18	2000	000	1.7457	0.4424	4.307
19	1.9630	0.1906	1.6296	0.4874	4.680

4.033	0.1361	1.6815	0.1906	1.9630	20
3.174	0.4065	1.7963	0.1361	1.9815	21
6.512	0.5016	1.5556	000	2.000	22
5.475	0.4820	1.3519	0.3921	1.8148	23
5.331	0.4941	1.6111	0.1361	1.9815	24
5.148	0.4758	1.6667	000	2.000	25
4.099	0.4315	1.7593	000	2.000	26
4.476	0.5047	1.5000	0.3390	1.8704	27
4.017	0.4960	1.5926	0.2926	1.9074	28
3.216	0.4609	1.2963	0.4960	1.5926	29
5.025	0.5043	1.2963	0.3172	1.8889	30
3.609	0.4315	1.7593	0.1361	1.9815	31
7.220	0.4565	1.2037	0.4196	1.7778	32
9.822	0.4609	1.2963	0.1906	1.9630	33
4.923	0.5379	1.4444	0.3390	1.8704	34
5.170	0.5016	1.4444	0.3390	1.8754	35
7.101	0.5016	1.4444	0.906	1.6630	36
3.216	0.4521	1.7222	0.2312	1.9444	37
0.573	0.5043	1.4815	0.5033	1.5370	38
2.554	0.4874	1.3704	0.4921	1.6111	39

من ملاحظة الجدول في أعلاه نلاحظ أن جميع الفقرات مقبولة عند مستوى 0.05 عدا فقرتين هما (14) (38) فأنها كانت غير ذات دلالة في هذا المستوى.

علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلية للمقياس

الأسلوب الثاني في تحليل الفقرات هو أيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية. (Lindquist, 1951,p. 286) (Nurmally, 1978,p.262).

وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون Person Product- Moment Correlation Cofficient لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس. ومن مميزات هذا الأسلوب بأنه يقدم مقياساً متجانساً في فقراته. وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ما عدا الفقرة رقم (38) غير مميزة عند مستوى (0.05)، وهي من الفقرات غير الدالة في تمييز الفقرات كما في الجدول (11).

الجدول (11)

يوضح علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0.247	21	332
2	0.254	22	0.478
3	0.231	23	0.386
4	0.372	24	0.455
5	0.344	25	0.465
6	0.469	26	0.296
7	0.545	27	0.351
8	0.280	28	0.315
9	0.401	29	0.201
10	0.301	30	0.354
11	0.196	31	0.368
12	0.415	32	0.392
13	0.415	33	0.538
14	0.228	34	0.324
15	0.441	35	0.354
16	0.284	36	0.526
17	0.450	37	0.353
18	0.382	38	0.085
19	0.279	39	0.195
20	0.278		

مؤشرات الصدق

يشير الصدق Va lidity إلى قدرة الأداة على قياس ما تهدف لقياسه وهو من أهم الشروط التي يجب توافرها في بناء المقاييس والاختبارات النفسية (السيد، 1979، ص549).

وهنالك عدة أساليب لتقدير صدق الاداة، إذ يمكن الحصول في بعض الحالات على معامل صدق كمي، وفي بعض الحالات الأخرى يتم الحصول على تقدير كيفي (فرج، 1980، ص360)

استخرج للمقياس الحالي عدة أنواع من الصدق منها (صدق المحتوى، وصدق البناء).

صدق المحتوى Content Validity

ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التحليل العقلاني Rational Analysis لمحتوى المقياس مستنداً إلى أراء خبراء في الميدان (Allen & Yen, 1979,p.95).

ويضم في دفتيه نوعين من الصدق هما الصدق المنطقي والصدق الظاهري

- الصدق المنطقي **Logical Validity**

ويتم ذلك من خلال التعريف الدقيق للأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) تعريف دقيق، وقد عُد هذا الصدق متوافراً في المقياس الحالي من خلال التحقق من أن الفقرات تقيس الغرض الذي وضعت من اجله بعد إجراءات تحليل الفقرات.

- الصدق الظاهري **Face Validity**

تم هذا الصدق وذلك من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Allen &Yen, 1979, p.96). (Ebel,1972, p.555)

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عُرض على مجموعة من الخبراء في علم النفس للأخذ بآرائهم ملحق (6) بشأن صلاحية فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) وملاءمتها لمجتمع الدراسة.

صدق البناء Construct Validity

يقصد به أن المقياس يقيس فعلا ما وضع من أجله. وان عدد كبيراً من المختصين يرى أن صدق البناء أو التكويني يتفق مع مفهوم أيبل Eble للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى (الإمام وآخرون، 1990، ص131). وقد توفر هذا النوع من الصدق في مقياس الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) من خلال مؤشرات قدرة فقراته على التمييز وتجانس الفقرات، إذ كانت جميع الفقرات لها قدرة على التمييز ومعاملات ارتباط بالدرجة الكلية بدلالة إحصائية.

مؤشرات الثبات

يعني الثبات Reliability الاتساق في النتائج، والمقياس (الاختبار) الثابت هو الذي يعطي نتائج متقاربة ومتسقة عند إعادة تطبيقه عبر الزمن، ومن شروط المقياس (الاختبار) الجيد ان يتمتع بثبات عال. (Anastasi, 1976,p.p103). وفي الدراسة الحالي تم استخدام الثبات بثلاثة طرق هي:-

معامل ألفا للاتساق الداخلي Alfa-Coefficien For Internal Consistancy

وتعتمد هذه الطريق على الاتساق في أداء الفرد في فقرة إلى أخرى وتستند إلى الانحراف المعياري للاختبار والانحرافات المعيارية للفقرات المفردة (ثورندايك وهيجن، 1989، ص79) وفي صورتها العامة يطلق عليها (معامل ألفا) ويمثل ألفا متوسط المعاملات الناتجة في تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرائق مختلفة (عبد الرحمن، 1983، ص201).وقد كان معامل الثبات لمقياس الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) 0.81.

إعادة الاختبار Test- Retest

وهو إعادة تطبيق المقياس على عينة الأفراد نفسها (فيركسون، 1991 ،ص527). ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة متكونة من 60 طالب وطالبة من إعدادية ا حزيران للبنين وثانوية البوابة الشرقية للبنات. وذلك بعد مرور (14) يوما على التطبيق الأول. ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات في التطبيقين وقد بلغ (0.78) للمقياس. وهو ثبات يمكن الركون إليه قياساً بمعاملات ثبات المقياس الأصلي.

طريقة التجزئة النصفية

قسمت في هذه الطريقة فقرات المقياس البالغة (37) فقرة إلى نصفين تألف النصف الأول من الفقرات الفردية، في حين تألف النصف الثاني من الفقرات الزوجية. وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون Person Product- Moment Correlation Cofficient بين نصفي الاختبار وجد ان معامل الارتباط 0.76 وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون اصبح معامل الثبات للمقياس وللقيمة ككل 0.86.

وبذلك تم الحصول على مقياس الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع مكوناً من (37) فقرة. له مؤشرات للصدق والثبات، ولفقراته القدرة على التمييز ملحق (8).

اختبار الإبداع

اعتمد الباحث في قياس متغير الإبداع على الاختبار اللفظي Verbal test الذي أعده تورانس لقياس القدرة على التفكير الإبداعي. والذي عربه سيد خير الله عام 1964 إلى العربية. ومن ثم أعده علي 2001 للبيئة العراقية. والذي سوف يتبناه الباحث. أن مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة (أ) يتكون من:

أولاً. إحدى بطاريات تورانس للتفكير الإبداعي المعروفة باسم

The Minnesota Tests of Creative thinking.

وهذه البطارية مشتقة أصلا من اختبارات جيلفورد لقياس القدرة على التفكير الإبداعي (خير الله، 1981، ص10)

ويتكون هذا القسم من أربعة اختبارات فرعية هي:

1- الاستعمالات: ويطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد من الاستعمالات التي يعتبرها غير اعتيادية لكل من (علبة الصفيح) و (الكرسي). بحيث تصبح هذه الأشياء اكثر فائدة وأهمية وتكون على شكل جزأين، الزمن المخصص لكل منهما (5) دقائق.

2- المترتبات: وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبح على نحو معين. ويتكون من جزأين، الزمن المخصص لكل منهما (5) دقائق، ويضم الاختبار سؤالين هي:

- ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟
- ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى؟

3- المواقف: وفيها يطلب من المفحوص ان يبين كيف له أن يتصرف في بعض المواقف. ويتكون الاختبار من موقفين هما:

- إذا عينت مسوؤلاً عن صرف النقود في النادي ويحاول أحد أعضاء النادي ان يدخل في تفكير الزملاء انك غير أمين ماذا تفعل؟
- لو كانت جميع المدارس غير موجودة (أو حتى كانت ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلماً.

4- التطوير والتحسين: ويطلب من المفحوص أن يقترح عدة طرق لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو افضل مما هي عليه (الدراجة) (قلم الحبر) وعلى المستجيب أن ألاّ يقترح طريقة تستخدم حالياً لتحسين هذا الشيء وتطويره وعليه أيضا أن لا يهتم بأن اقتراحه ممكن تطبيقه حاليا أم لا. وزمن كل سؤال (5) دقائق.

ويقدر لكل مفحوص أربع درجات هي:

أ. الطلاقة الفكرية: وتقاس بالقدرة على ذكر اكبر عدد من الاستجابات المناسبة في زمن معين وتتميز الاستجابات المناسبة بملاءمتها لمتطلبات الواقع وبالتالي تستبعد أي إجابة عشوائية أو أي إجابة يفترض أنها صادرة عن جهل وعدم معرفة أو اعتقاد خاطئ كالخرافات مثلاً.

ب. المرونة التلقائية: وتقاس بالقدرة على تنويع الاستجابات المناسبة بحيث كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة تزداد درجة المرونة.

ج. الأصالة: وتقاس بالقدرة على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد وعليه تكون درجة أصالة الفكرة مرتفعة إذا كان تكرارها الإحصائي قليلاً، إما إذا زاد تكرارها فتقل درجة أصالتها.

د. استخراج الدرجة الكلية: تستخرج الدرجة الكلية بحاصل جمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة في وحدات الاختبار ولتقدير الدرجات تتبع الخطوات الآتية:

- تستبعد الأفكار غير المناسبة التي لا تعتمد على أساس علمي ومنطقي كالخرافات.
- يقدر لكل فكرة درجة واحدة للطلاقة ودرجة واحدة للمرونة، أما الأصالة فتحدد بناء على درجة تكرارها. وقد وضع تورانس لتقدير الأصالة النسبة المئوية التالية:

النسبة المئوية لتكرار الفكرة	درجة أصالتها
اقل من 20٪	4
من 21٪ - 40٪	3
من 41٪ - 60٪	2
من 61٪ - 80٪	1
من 81 فأكثر	صفر

القسم الثاني: اختبار بارون Barrons Test of Anagrams

يطلب من المفحوص ان يكون من الحروف المعطاة له كلمات جديدة بحيث لها معنى مفهوم على ان لا يستخدم حروفا جديدة ولكن بإمكانه ان يستخدم الحرف الواحد اكثر من مرة ويتكون الاختبار في صورته العراقية من كلمتين (ديمقراطية) (واسط)*. ولكل منهما خمس دقائق ويقدر للمفحوص أربع درجات هي:

أ - الطلاقة الفكرية: وتقاس بأكبر عدد ممكن ثم الكلمات المناسبة الصحيحة ذات المعنى المفهوم.

ب- المرونة التلقائية: وتتحدد بأنها عدد الكلمات المناسبة الصحيحة التي لها معنى مفهوم على أن تكون متعددة ومتنوعة، وعليه فأن الكلمات الاشتقاقية لها درجة واحدة في المرونة.

جـ - الأصالة: آي درجة تكرار كل كلمة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بناء على المعيار السابق استخدامه في تقدير الأصالة لبطارية تورانس.

د- الدرجة الكلية: وهي حاصل جمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة .

وبجمع درجات الطلاقة في بطارية تورانس والطلاقة في اختبار بارون نحصل على درجة الطلاقة الكلية وكذلك الحال بالنسبة للمرونة والأصالة والدرجة الكلية، وتعتبر الدرجة الكلية في هذه الحالة تعبيراً عن قدرة المستجيب الإبداعية.

(*) لقد كانت كلمة (واسط)، (بنها) في أعداد خير الله للاختبار إلى العربية. عام 1964 .وتم استبدالها إلى واسط من قبل علي 2001 وذلك بعد أخذ أراء مجموعة من الخبراء واقترح الأغلبية إبدالها بكلمة ترمز إلى مدينة وذات أربع حروف.

الصدق

وقد اعتمد الباحث على الصدق العاملي لمقياس القدرة على التفكير الإبداعي الذي قام به سيد خير الله في مصر، وقد طبق المقياس اكثر من مرة في العراق. (الشنطي، 1983، ص14) وقد قام الباحث باستخراج الصدق الظاهري للاختبار وذلك من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين وإبداء آرائهم حول صلاحية تعليمات الاختبار وتصحيحه. وقد أبدى السادة المحكمين ملحق (9)، قبولهم لفقرات الاختبار وتعليماته بنسبة 100٪ حيث بلغت قيمة مربع كاي (5) بمستوى دلالة0.05 لجميع الفقرات.

الثبات

قام الباحث باستخراج ثبات الاختبار على العينة نفسها التي أعيد تطبيق قياس الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) بعد مرور (14) يوماً من التطبيق الأول. وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون Person Product- Moment Correlation Cofficient بين درجات الأفراد في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني، حيث بلغ معامل ثبات الاختبار (0.79) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (0،05). وبذلك تم الحصول على اختبار كامل للإبداع ملحق (10).

التطبيق النهائي

بعد أن تم بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع)، وإعداد اختبار للإبداع. تم تطبيق الأداتين على عينة البحث البالغ عددها (560) طالباً وطالبة والموزعة على أربع مديريات تربية في مدينة بغداد للمرحلة الدراسية (الخامسة) والتخصص العلمي والأدبي، ولكلا الجنسين جدول (6).

الوسائل الإحصائية

عولجت بيانات البحث باستخدام الوسائل الإحصائية التالية:

- اختبار مربع كاي **Chi- Square** لعينة واحدة (البياتي، 1977، ص246). وقد استخدم لمعرفة دلالة الفروق في آراء الخبراء والمحكمين حول صلاحية فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع)
- معامل ارتباط بيرسون **Person Product- Moment Correlation Cofficient** (Nunally, 1978,p.280) وقد استخدم لحساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار لاختباري الاسلوب المعرفي التأمل-الاندفاع والابداع، وايجاد العلاقة بين الاسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع والابداع.
- معادلة سبيرمان براون **Spearman Brawn Formula**. وذلك لتعديل معامل ارتباط نصفي الاختبار (Allena & Yen, 1979,p.79)
- الاختبار التائي **T- Test** لعينتين مستقلتين. (البياتي، 1977، ص259). أستخدم في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) وفي معرفة دلالة الفروق بين الجنسين وبين التخصص العلمي والأدبي.
- تحليل التباين الثلاثي (Three way- ANOVA)، وقد استخدم للتعرف على الفروق بين المتغيرات الثلاث والإبداع .
- اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، للكشف عن الفروق المعنوية، في التفاعلات المتعددة (عودة، والخليلي، 1988، ص 367).

5

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق أهدافه المرسومة، ومناقشة تلك النتائج.

أولا. قياس الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع.

لقياس الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع لدى عينة البحث فقد قورن الوسط الحسابي للعينة الذي قيمته (62.54) بالوسط الفرضي الذي قيمته (55.5)، واتضح أن متوسط العينة اكثر من المتوسط الفرضي. ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة والوسط الفرضي للمقياس، استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة، فظهر أن القيمة التائية المحسوبة (30.3) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية 1.96 بمستوى دلالة 0.05، وهذا يعني ان طلبة المرحلة الإعدادية تسمون بشكل عام بالتأمل اكثر من الاندفاع، إذ يشكل الوسط الفرضي للمقياس نقطة الفصل بين التأملين الذين تبلغ درجاتهم اكثر من الوسط الفرضي والاندفاعيين الذين تقل درجاتهم عن الوسط الفرضي والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (**12**)

القيمة التائية لدلالة الفروق على مقياس الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع)

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية	الدلالة	مستوى الدلالة
560	62.6	5.889	55.5	30.3	دال	0.05

وهذا ما أظهرته دراسة الصراف 1986 ، ودراسة الجنابي 1992 ، ودراسة الربيعي 1998 (الصراف، 1986 ، ص134) (الجنابي، 1992 ، ص 10) (الربيعي، 1998 ، ص159).

وقد يعود ذلك إلى أن طبيعة مرحلة الدراسة الإعدادية مهمة في تحديد مستقبل الطالب في الحصول على الكلية التي يرغبها ، ساهمت في الحد من أساليبهم الاندفاعية وتنمية الأسلوب التأملي.

فضلاً عن ذلك أن كاجان Kagan أشار إلى ان الطلبة بصورة عامة يتسمون بالتأملية من خلال تحصيلهم الدراسي ونشاطهم الفكري (Kagan, 1971, p23) .

ثانياً . العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) والإبداع

بعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) ظهر بأن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) والإبداع قد بلغت (0.86) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وبدرجة حرية 558.

إذ أن الدرجة العليا تمثل القطب التأملي، وهذا يعني علاقة ارتباطيه موجبة بين الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) والإبداع.

وتتفق هذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة فوكيا وآخرون Fugua et al 1975 ، ودراسة حسن 1991 ، ودراسة اولسند Olaseinde 1994. والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع والإبداع (Fugua. Et al, 1975. P779) (حسن، 1991 ، ص67) (Oleseinde, 1994,p. Internet).

ويمكن تفسير النتيجة أن المبدعين يختلفون في درجات تقويمهم لأفكارهم بحسب اهتمامهم وتفكيرهم الذي يظهرونه عندما يقومون بالأعمال، فالأفراد الذين يتصفون بالاندفاعية يقبلون الفكرة ويقررونها عندما ترد إلى أذهانهم. ثم ينفذونها بعد فترة وجيزة من شعورهم بها. وكثيراً ما تكون أجابتهم اعتيادية، أما الأفراد الذين يتصفون بالتأملية فيكرسون وقتاً أطول لتقويم وتقدير مدى صحة وثقة أفكارهم وارجاء إجاباتهم حيث يكونوا على درجة مرتفعة من الثقة في صحة حلولهم، ورفض الأفكار والاستنتاجات غير الصحيحة التي تتعلق بالمواقف الإبداعية، وكثيراً ما تكون أجابتهم إبداعية (Samual, 1981, p.24.). أي أن الفرد المبدع يستقبل في عقله حجم كبير من المعلومات، وتحدث عمليات كثيرة جداً بهذه المعلومات من خلال ترتيبها وتصنيفها وتبويبها واستبعاد ما هو غير ضروري منها، ثم أعاده تجميعها في مجموعات متماثلة باختصار الحجم الهائل من المعلومات، يمكن أن نسمي هذه العملية بكلمة (التحليل). ويعني البحث عن البيانات وتحديدها وتجميعها للوصول إلى العملية الإبداعية (ابو السعيد، 1997، ص 80).

وهذا ما أكده كاجان Kagan 1971 ، من أن التأمليين يفضلون المفاهيم التحليلية في حين يفضل الاندفاعيين المفاهيم الترابطية. فالتأمليون يجيدون العمليات الفكرية المعقدة التي تتطلب تركيزاً ومثابرة، وبذلك فهم يحققون التفوق والتقدم في التوصل إلى حلول إبداعية في حل المشكلات والقدرات لدى الاندفاعيين (الصراف، 1987، ص208).

ثالثاً. إيجاد الفروق في الإبداع على وفق متغيرات، الأسلوب المعرفي

(التأمل- الاندفاع)، التخصص (علمي، أدبي)، الجنس (ذكور، إناث). ولتحقيق هذه الهدف تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي (Three Way Anove). كما في الجدول (13) .

جدول (13)

المقارنة في الإبداع لدى طلبة المرحلة الإعدادية على وفق متغيرات

(الأسلوب × الجنس ×التخصص)

ت	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة
	الأسلوب	5164.367	1	5164.367	4.565	0.33
	الجنس	2947.198	1	2947.198	2.605	0.107
	التخصص	7514.234	1	75148.234	66.424	0.000
	الأسلوب× الجنس	43.314	1	43.314	0.038	0.845
	الأسلوب×التخصص	9109.273	1	9109.273	8.052	0.005
	الجنس×التخصص	527.409	1	527.409	0.466	0.495
	الجنس×الأسلوب ×التخصص	13855.697	1	13855.697	12.247	0.001
	الخطأ	624497.549	552	1131.336		
	المجموع	730740.97				

لقد أشار الجدول (13) إلى ما يأتي:

1- هناك فروق ذات دلالة معنوية في الإبداع وفق متغير الأسلوب المعرفي، حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (4.565)، وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية (3.86) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجتي حرية (1، 552). ظهر ان القيمة الفائية المحسوبة اكثر من القيمة الفائية الجدولية ولصالح التأملي حيث كانت متوسط التأملي (131.0093) أكبر من متوسط الاندفاعي (123.5191). مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع.

2- ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الإبداع على وفق متغير الجنس حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (2.605)، وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (3.86). عند مستوى دلالة 0.05 بدرجتي حرية (1 ، 552)، أي ليس هناك فرق بين الذكور والإناث في الإبداع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Fugua et al 1975 ، ودراسة زاندي Zandi 1986 ، ودراسة حسن 1991 ، ودراسة اولسند Olesand 1994 ، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس (.Fugua. Et al, 1975 P779) (Zandi, 1986, P.3097) (حسن، 1991 ، ص67)(Oleseinde, 1994,P Intranet). إما دراسة العمر 1990 ، ودراسة الفقي، محمد 1993 ، فقد توصلت إلى فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس ولصالح الإناث في القدرة على التفكير الإبداعي.(العمر، 1990 ، ص 7) (الفقي، محمد، 1993 ، ص 56).

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالإبداع على وفق التخصص الدراسي (أدبي، علمي)، حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (66.424) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.86) عند مستوى دلالة 0.05 بدرجتي حرية (1 ، 552). أي ان هناك فرق بين الأدبي والعلمي لصالح العلمي إذ ان متوسط العلمي 140.7857 ، وهو اكبر من متوسط الإنساني 117و7286.

4- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مراشدة 1982 ، إذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على وفق التخصص الدراسي (الادبي، العلمي) ولصالح العلمي. (مراشدة، 1982 ، ص 1)

5- ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تفاعل الأسلوب مع الجنس. لأن القيمة المحسوبة 0.038 ، وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3.86)، عند مستوى دلالة 0.05 وبدرجة حرية (1 ، 552).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن 1991 ، ودراسة اولسند Olesand 1994 ، إذ توصلت أن ليس هناك فروق في تفاعل الأسلوب مع الجنس. (حسن، 1991 ، ص67)(Oleseinde, 1994,P Intranet). إما دراسة فوكيا وآخرون Fugua. Et al 1975 ، فكانت على العكس حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب والجنس.

6- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تفاعل الأسلوب مع الاختصاص. حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (8.025)، وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.86). عند مستوى دلالة 0.05، وبدرجة حرية (1، 552). ولمعرفة تفاعل الأسلوب مع التخصص، استخدم الباحث اختبار شيفييه للمقارنات المتعددة (عودة، والخليلي، 1988، ص 367). وقد أظهرت نتائج المقارنات المتعددة في الجدول (14). ان القيمة الفائية المحسوبة باستخدام طريقة شيفييه (35.643)، في حين بلغت القيمة الجدولية (19.3) عند مستوى دلالة 0.05. وبما ان القيمة المحسوبة اكبر من الجدولية فالفرق دال إحصائيا بين ذوي الأسلوب التأملي أصحاب الاختصاص العلمي، وأصحاب التخصص الأدبي. ولصالح ذوي الاختصاص العلمي، الذين حصلوا على متوسط حسابي قدره (140.786) وهو أعلى من المتوسط الحسابي من ذوي الاختصاص الأدبي والبالغ (117.729). أما بقية التفاعلات فإنها كانت غير دالة إحصائيا، عند مقارنتها بالقيمة الحرجة.

قد يعود ذلك إلى ان الطلبة ذوي الاختصاص العلمي لديهم القدرة على الاستدلال، والقيام بالعمليات الفكرية المعقدة التي تتطلب تركيز ومثابرة والتي يعدها الصراف بأنها من خصائص المتأملين من طلبة الأقسام العلمية. (الصراف، 1987، ص 208). وهذا ما أكدته برامج تدريس الإبداع في التركيز أثناء التدريس الإبداع على مبدأ تأجيل الحكم على الأفكار، أو تعليق الحكم، كأحد العناصر الرئيسية التي أثبتت أهميتها في تنشيط الإبداع، وتشجيع الأشخاص على توليد الأفكار الإبداعية وتنظيمها. ويقوم هذا المبدأ على أساس الامتناع المقصود عن الحكم أو التوقف عن الأفكار في مرحلة الدعوة إلى إنتاج أفكار إبداعية . بهدف إزالة كل العقبات التي تعوق الانطلاق الكامل للخيال (ابراهيم1978 ، ص178).

الجدول (14)

جدول المقارنات المتعددة لاختبار شيفييه في تفاعل الأسلوب × التخصص

ت	الأسلوب – التخصص	القيمة المستخرجة	القيمة الحرجة	الدلالة
	تأملي علمي- تأملي أنساني	35.64304	19.3	دالة
	تأملي علمي- اندفاعي علمي	6.313	19.3	غير دال
	تأملي علمي- اندفاعي أنساني	14.56041	19.3	غير دال
	تأملي أنساني- اندفاعي علمي	2.504808	19.3	غير دال
	تأملي أنساني- اندفاعي أنساني	0.064954	19.3	غير دال
	اندفاعي علمي- اندفاعي أنساني	1.140761	19.3	غير دال

ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تفاعل الجنس مع الاختصاص، حيث كانت القيمة الفائية (0.466). وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية (3.86) عند مستوى دلالة 0.05 وبدرجة حرية (1، 552).

وقد يعود ذلك إلى مركزية المناهج التدريسية ، والبيئة الاجتماعية والثقافة المشتركة السائدة بين الجنسين. كل هذه الأسباب قد تعود لها السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

6- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تفاعل الجنس مع الأسلوب مع الاختصاص. حيث كانت القيمة الفائية 12.246. وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.86) عند مستوى دلالة 0.05 وبدرجة حرية (1، 552). ولمعرفة دلالة الفروق في تفاعل الأسلوب مع الجنس مع التخصص. تم استخدام اختبار شيفييه للمقارنات المتعددة. وبعد معالجة البيانات إحصائيا ، ظهرت النتائج كما في الجدول (15). حيث ظهرهناك تفاعل بين الذكور التأمليين ذوو الاختصاص العلمي مع الذكور التأمليين من ذوي الاختصاص الإنساني، حيث كانت القيمة الفائية المستخرجة (32.076)، في حين بلغت الجدولية (19.3) عند مستوى دلالة 0.05. وبما أن

القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الحرجة فالفرق دال إحصائيا ولصالح الذكور التأمليين من ذوي الاختصاص العلمي. حيث كان الوسط الحسابي للذكور المتأملين ذوي الاختصاص العلمي (145.7353)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للذكور ذوي الاختصاص الإنساني حيث كان (111.7897).

وتفاعل الذكور التامليين من ذوي الاختصاص الإنساني مع الإناث التأمليات من ذوي الاختصاص العلمي، حيث ظهرت القيمة الفائية (20.568) عند مستوى دلالة 0.05. في حين بلغت الجدولية (19.3). وبما ان القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية، فالفرق دال إحصائيا ولصالح الإناث المتأملات ذات الاختصاص العلمي، حيث كان الوسط الحسابي للإناث التأمليات من ذوي الاختصاص العلمي (143.038)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للذكور المتأملين ذوي الاختصاص الإنساني والبالغ (111.689). إما سائر التفاعلات فإنها كانت غير دالة إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة الحرجة. وهذا ما تم تفسيره سابقاً بالنسبة لتفوق للاختصاص العلمي من التأمليين في الإبداع على الاختصاص الأدبي.

الجدول (15)

جدول المقارنات المتعددة لاختبار شيفييه في تفاعل (الأسلوب × الجنس ×الاختصاص)

ت	الأسلوب× الجنس× التخصص	القيمة المستخرجة	القيمة الجدولية	الدلالة
1	تأملي ذكر علمي- تأملي ذكر أنساني	32.0698	19.3	دال
2	تأملي ذكر علمي- تأملي أنثى علمي	0.159329	19.3	غير دال
3	تأملي ذكر علمي- تأملي أنثى أنساني	12.02913	19.3	غير دال
4	تأملي ذكر علمي- اندفاعي ذكر علمي	8.424801	19.3	غير دال
5	تأملي ذكر علمي- اندفاعي ذكر أنساني	7.175279	19.3	غير دال
6	تأملي ذكر علمي- اندفاعي أنثى علمي	1.569859	19.3	غير دال
7	تأملي ذكر علمي- اندفاعي أنثى أنساني	10.59767	19.3	غير دال
8	تأملي ذكر أنساني- تأملي أنثى علمي	20.25681	19.3	دال
9	تأملي ذكر أنساني- تأملي أنثى أنساني	3.542289	19.3	غير دال
10	تأملي ذكر أنساني- اندفاعي ذكر علمي	0.10625	19.3	غير دال
11	تأملي ذكر أنساني- اندفاعي ذكر أنساني	2.012172	19.3	غير دال
12	تأملي أنثى علمي- تأملي أنثى أنساني	7.0333	19.3	غير دال
13	تأملي أنثى علمي- اندفاعي ذكر علمي	6.301067	19.3	غير دال
14	تأملي أنثى علمي- اندفاعي ذكر أنساني	4.680188	19.3	غير دال
15	تأملي أنثى أنساني- اندفاعي ذكر علمي	0.657032	19.3	غير دال
16	تأملي أنثى أنساني- اندفاعي ذكر أنساني	0.001236	19.3	غير دال
17	تأملي أنثى أنساني- اندفاعي أنثى علمي	1.656796	19.3	غير دال
18	تأملي أنثى أنساني- اندفاعي أنثى أنساني	1.612257	19.3	غير دال
19	اندفاعي ذكر علمي- اندفاعي ذكر أنساني	0.492345	19.3	غير دال
20	اندفاعي ذكر علمي- اندفاعي أنثى علمي	2.712812	19.3	غير دال

21	اندفاعي ذكر علمي- اندفاعي أنثى أنساني	0.162979	19.3	غير دال
22	اندفاعي ذكر أنساني- اندفاعي أنثي علمي	1.273038	19.3	غير دال
23	اندفاعي ذكر أنساني- اندفاعي أنثى أنساني	1.26853	19.3	غير دال
24	اندفاعي أنثى علمي- اندفاعي أنثى أنساني	4.114574	19.3	غير دال

التوصيات

1- الاستفادة من مقياس الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع في الإرشاد النفسي في الكشف عن الطلبة ذوي الأسلوب المعرفي التأملي والاندفاعي. بما يجعلهم اكثر قدرة في مواجهة مواقف الحياة المتغيرة وإيجاد الحلول لها.

2- توجيه العاملين في قطاع التربية والتعليم وخاصة المدرسين ، الاهتمام بالأساليب المعرفية. وتعميق المعرفة في إبراز الفروق بين الطلبة في معالجة المعلومات للوصول إلى الأفكار الإبداعية.

3- التأكيد على تنمية الأسلوب المعرفي التأملي لما له من آثر في إثراء التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

المقترحات

1- إجراء دراسات أخرى تتناول متغيرات البحث شرائح اجتماعية مختلفة ومراحل دراسية أخرى. لغرض الوصول إلى نتائج اكثر تعميقاً ، ومقارنة تلك الدراسات مع نتائج البحث الحالي.

إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) بالمتغيرات الشخصية والديموغرافية والضغوط الاجتماعية وأساليب التربية.

أجراء دراسة لمعرفة العوامل التي تساعد على تنمية الأسلوب المعرفي التأملي ودور التنشئة في تطوره وبلورته.

الاستنتاجات

اعتماداً على ما أفرزته نتائج البحث الحالي، مكن الوصول إلى الاستنتاجات الآتية

1 - أتضح ان أفراد عينة البحث (طلبة المرحلة الإعدادية) يتسمون بشكل عام بالتأمل أكثر من الاندفاع.

2- اتضح وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) والإبداع لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

3- أن ذوي الأسلوب التأملي كانوا أكثر إبداع من ذوي الأسلوب الاندفاعي.

4- أن الإبداع لا يتأثر بالجنس، وأن طلبة الاختصاصات العلمية كانوا أفضل من أقرانهم طلبة التخصصات الأدبي في الإبداع.

6

الفصل السادس

الملاحق

الملاحق

ملحق (1)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الماجستير

مقياس الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) المقدم إلى لجنة الخبراء بصيغته الأولية

الأستاذ الفاضل الدكتور... المحترم.

يسعى الباحث إلى دراسة الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) وعلاقته بالإبداع لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ولتحقيق ذلك تقتظي متطلبات البحث بناء أداة يتوفر فيها الصدق والثبات والموضوعية لقياس الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع).

ونظراً لما هو معروف عنكم من خبرة ودراية في هذا المجال، لذا فأن الباحث يتوجه إليكم راجياً أبدا أراءكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية كل فقرة من الفقرات المقترحة لقياس الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) والتي قد حصل عليها الباحث من مقاييس الربيعي، وعليان والكبيسي، وكذلك من دراسات وبحوث سابقة في هذا الميدان.

ومما ينبغي التنويه إليه أن هذا الأسلوب المعرفي قد اقترحه Kagan 1964 . الذي يميز على أسسه الذين يستجيبون استجابة فورية لاول حل يطرأ على الذهن، في مقابل الذين يتأملون في الحلول للوصول إلى حل فعلي.

وقد عرف كاجان Kagan 1964 الاندفاعية Impulsivity بأنها أسلوب معرفي يميز الإفراد ذوي السرعة في الاستجابة مع درجات عالية في الأخطاء، فالاندفاعيين يعملون وفقاً لأول فرضية تطرأ على أذهانهم مع انتباه اقل لمدى ملاءمتها أو صحتها. إما التأملية Refectivity بأنها أسلوب معرفي يميز الأفراد الذين يستغرقون وقتا أطول في البحث والتأمل وفحص الفرضيات، ويعملون على تقويم حلولهم قبل الإجابة.

لقد صمم الباحث مقياسه على شكل مواقف وتحت كل موقف اثنان من البدائل يمثلان القطب التأملي والقطب الاندفاعي.

الأستاذ الفاضل بين يديك تعليمات المقياس وفقراته، يرجى قراءتها ووضع علامة ( ) تحت حقل (صالحة) أن ارتأيتم أنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه. وأن كانت غير صالحة فأرجو وضع العلامة نفسها تحت حقل (غير صالحة). إما إذ ارتأيتم إعادة صياغة الفقرة فأرجو أن يتم ذلك في حقل الملاحظات.

واخيراً فان الباحث يقدم شكره وتقديره على تعاونكم

الطالب : ليث محمد عياش

ملحق (2)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب...............

عزيزتي الطالبة...............

بين يديك فقرات موضوعة لأغراض علمية بحتة ، ويستهدف منها التعرف على بعض الممارسات الحياتية التي يمكن أن تمر على الطلبة.... وعليه يرجو الباحث الإجابة على فقراته بدقة بعد قراءتها ووضع إشارة ( )أمام البديل الذي يعبر عن موقفك أنت..... أن أجابتك الحقيقية على هذه الفقرات هي إسهام منك في رفد مسيرة البحث العلمي.... وأن أجابتك سوف لن يطلع عليها سوى الباحث........ لذا لا داع لذكر الاسم ... ولك مني كل التقدير والشكر.

الطالب : ليث محمد عياش

صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	إذا طلب مني تأدية امتحان بإحدى المواد الدراسية في موعد لا يتعدى عدة ايام، أقوم بمراجعة المادة:- بأقصى سرعة. بتأني.			
2	إذا كلفت بإنجاز دراسة علمية فأنني:- أختار أول موضوع يقع في يدي. أطلع على الموضوعات ذات العلاقة لاختيار ما يناسبني منها بدقة.			
3	غالبا ما افضل مشاهدة الأفلام التي تتضمن:- المغامرات. الأفكار العلمية.			
4	إذا سمعت خبراً من صديق حميم فأنني: اصدق كل ما يقوله مباشرة لثقتي به. لا أعطيه جواباً عن صحة ما يقول حتى اتاكد منه.			

5	إذا نقلت إلى شعبة جديدة في مدرستي فأني أحاول إقامة:- علاقات مع زملائي بأسرع وقت. أتعرف على الجميع ثم اقرر أي منهم سيكون صديقي.			
6	إذا عاملني اصدقائي أو زملائي بقسوة فأن معاملتي لهم تتسم:- بردود فعل سريعة. بالهدوء			
7	إذا وجه نقداً لي بسبب عمل قمت به فأنني:- ارفضه بشدة. أتقبله وأراجع نفسي.			
8	إذا كلفت بإنجاز عمل في وقت محدداً جداً واثناء تأديتي له سمعت صوتاً غريباً فأنني:- أتقدم باتجاه مكان حدوث الصوت الغريب. التزم الهدوء والاستمرار في عملي			
٩	إذا كان اغلب زملائي يخشون الامتحان بسبب صعوبة المادة المطلوبة فيه وطلبوا مني معاونتهم لتأجيله فأني:- أتفق معهم على التأجيل ألتزم الهدوء بإنتضار قرار التدريسي			
10	عند الذهاب إلى المدرسة فأنني:- أفضل الطرق بعد معرفتها. أسلك الطريق الذي أمامي.			
11	إذا ما واجهتني صعوبات وشدائد في مواقف حياتية فأنني:-			

	أتجاوزها ولا أفكر فبها مطلقاً. أحاول معرفة أسبابها وأثارها.			
12	إذا وضع إمامي طعام لم أتناوله من قبل:- أأكله مباشرة افضل تذوقه ثم اقرر أكله او تركه			
13	إذا بصرني الآخرون بأخطائي في عمل معين فإنني :- أواجه ذلك بالرفض. أعيد النظر في ذلك العمل لتصحيح تلك الأخطاء.			
14	إذا حصلت هفوة من صديق بحقي فأنني:- أدخل معه بشجار مباشرة. أحاول تجاوز هذه الهفوة ومعرفة أسبابها.			
15	إذا أردت اتخاذ قرار حول مشكلة ما فإنني:- أتخذ القرار مباشرة. أتخذ القرار بعد التفكير بالمشكلة.			
16	إذا مدحني الآخرون على إنجاز عمل ما فأنني أشعر بالتفاخر. اشعر بالرضا عن النفس			
17	إذا صادف أن تعرفت على أشخاص جدد فأنني:- أبذل كل الجهود لكي أكون محبوباً لهم من أول لحظة. أرى إنه ليس من المهم إقامة علاقة سريعة معهم.			

18	إذا شعرت بالشك في أمر ما فأنني:- أكون قلقاً ومضطرباً. أقوم بالتفكير به مجدداً.			
19	إذا اختلفت أراء الآخرين عن أرائي فأنني:- اتخذ موقفاً معارضاً منهم. أحاول الاستماع إليهم ومناقشتهم.			
20	غالبا ما يتسم موقفي من العادات والتقاليد الاجتماعية:- الاتفاق او المعارضة معها حسب رغبتي. احدد سلوكي بعد معرفة تفصيلاتها.			
21	عندما توزع علينا أسئلة الامتحانات الدراسية فأنني:- أجيب عنها مباشرة. اقرأ جميع الأسئلة بهدوء ثم ابدأ الإجابة عليها.			
23	إذا واجهتني جملة صعبة لا افهمها اثناء المطالعة فأنني:- اتجاوزها واستمر بالمطالعة. أحاول الرجوع إلى كتب أخرى تساعدني في فهمها.			
24	إذا طلب مني أداء عمل مدرسي فإنني انجزه على شكل:- دفعة واحدة. عدة مراحل.			
25	إذا ما طرح المدرس سؤال في الصف فإنني:- أحاول الإجابة عليه سريعاً قبل الآخرين.			

	أفكر في السؤال قبل الإجابة.			
26	غالباً ما أعالج المشاكل الجديدة غير المألوفة:- بأول حل يطرأ على ذهني. بحذر وتأني.			
27	اختيار التخصص الدراسي تم على أساس:- تأثيري بالآخرين. قناعتي الشخصية.			
28	أطمح الوصول إلى أهدافي المستقبلية:- بسرعة. بتأني.			
29	في المناقشات العلمية تكون إجابتي:- جاهزة في الذهن مباشرة. جاهزة بعد تفكير دقيق.			
30	إذا ما قرأت كتاباً جديداً فأنني اكتفي بمعرفة. الأفكار العامة. التفاصيل الدقيقة.			
31	إذا كانت لدي رغبة لتنفيذ عمل ضروري. واتضح لي بعد ذلك صعوبة العمل فأنني:- أفضل تركه بعد أن قلت رغبتي به. استمر به دون ضجر.			
32	إذا اخبرني شخص بأن صديق قد تكلم عني بسوء فإنني:- أنفعل بسرعة وأتحدث عنه بالكلام نفسه.			

	أحاول التحقق من صحة الكلام بدون انفعال.			
33	إذا أردت فتح دولابي لأمر مهم واكتشفت أن المفتاح قد فقد فأنني:- أحاول كسر الباب. أواجه الموقف بهدوء وتفكير.			
34	إذا قمت بعمل لا أستطيع معرفة نتائجه وعواقبه إلا بعد فترة طويلة فأنني:- أنتظر نتائجه وعواقبه دون ملل. اشعر بالقلق والتوتر كلما تأخرت نتائجه.			
35	إذا اشتريت حاجة من السوق، واتهمني أحد بسرقتها فإنني:- أنفعل بسرعة وافقد أعصابي. أواجه بالصبر والهدوء. وأحاول أن أوضح له الأمر.			
36	إذا ما عرضت عليه أعمال فأني افضل:- الأعمال التي تحتاج إلى انتباه دقيق. الأعمال التي تتطلب مني السرعة.			
37	غالبا ما افضل ان تركز الأسئلة في الامتحانات المدرسية على:- الأعمال التي تحتاج إلى انتباه دقيق. الأعمال التي تتطلب مني السرعة.			
38	عندما يوجه لي المدرس نقدا أو توبيخا بسبب تقصيري في مادة ما فأن ذلك:- يؤلمني كثيرا وأحاول ترك المدرسة. لا اكترث بهذا النقد والتوبيخ وأحاول معرفة السبب			

			إذا تعرفت على شخص ما فستكون علاقتي به على أساس:- اطلاعه على أموري الشخصية. أحاول تفهمه والتعرف على سلوكه.	39
			إذا وجهت تهديداً فأنني:- أحاول الرد عليه مباشرة. اطلب المساعدة واستشارة الآخرين في مواجهة ذلك التهديد.	40
			أسلوبي في الإجابة على الأسئلة المقالية. يكون:- الاختصار في الإجابة. التوسع في الإجابة.	41

ملحق (3)

أسماء الخبراء المختصين في علم النفس والتربية الذين عُرضت عليهم فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) والإبداع

أ. د إبراهيم عبد الحسين الكناني	قسم علم النفس / كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية
أ. د إبراهيم عبد الخالق رؤوف	قسم العلوم التربوية والنفسية/ كلية التربية/ الجامعة المستنصرية
أ. د خليل ابراهيم رسول	قسم علم النفس/ كلية الاداب/ جامعة بغداد
أ. د شذى عبد الباقي العجيلي	قسم العلوم التربوية والنفسية/ كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد.
أ. د قبيل كودي حسين	قسم العلوم التربوي والنفسية/ كلية التربية/ الجامعة المستنصرية
أ. د كامل علوان الزبيدي	قسم علم النفس/ كلية الآداب/ جامعة بغداد
أ. د ليلى عبد الرزاق الاعظمي	قسم العلوم التربوية والنفسية/ كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد.
أ.د نادية مصطفى شعبان	قسم الإرشاد التربوي/ كلية التربية/ الجامعة المستنصرية
أ.د وهيب مجيد الكبيسي	قسم علم النفس/ كلية الآداب/ جامعة بغداد
أ. م.د جاسم فياض الشمري	قسم علم النفس، كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية
أ. م. د صالح مهدي صالح	قسم الإرشاد التربوي/ كلية التربية/ الجامعة المستنصرية
أ. م.د عبد الامير عبود شمسي	قسم العلوم التربوية والنفسية/ كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد.
أ. م.د غسان سالم حسين	مركز البحوث التربوية والنفسية/ جامعة بغداد.

ملحق (4)

فقرات المقياس بعد أخذ آراء الخبراء

ت	الفقرات
1	إذا طلب مني تأدية امتحان بإحدى المواد الدراسية في موعد لا يتعدى عدة أيام، أقوم بمراجعة المادة: مباشرة بأقصى سرعة.- بتأني وتأمل
2	إذا كلفت بإنجاز دراسة صفية فأنني:- أختار أول موضوع يقع في يدي. أطلع على الموضوعات ذات العلاقة لاختيار ما يناسبني منها
3	غالبا ما افضل مشاهدة الأفلام التي تتضمن:- سلسلة من الحوادث المثيرة. الاستعراض السريع للحوادث.
4	إذا سمعت خبراً من صديق حميم فأنني: اصدق كل ما يقوله مباشرة. أتأكد من قوله.
5	إذا نقلت إلى شعبة جديدة في مدرستي فأني أحاول إقامة:- علاقات مع زملائي بأسرع وقت ممكن. أتعرف على الجميع ثم اختار أي منهم سيكون صديقي.
6	إذا يعاملني البعض من زملائي بقسوة فأن معاملتي تتسم:- بالهدوء والتعقل. بردود فعل مشابهة.
7	إذا وجه نقداً لي بسبب عمل قمت به فأنني:- أتقبله وأراجع نفسي. ارفض النقد بشدة

8	إذا كلفت بإنجاز عمل في وقت محدد جداً وأثناء تأديتي له سمعت صوتاً غريباً فأنني: أسرع باتجاه مكان حدوث الصوت الغريب. أنجز عملي، ثم ابحث عن مصدر الصوت.
9	إذ طلب مني زملائي معاونتهم بتأجيل امتحان صعب بالنسبة لهم فأنني: ألتزم الهدوء وأراجع نفسي قبل اتخاذ القرار. اتفق معهم على التأجيل حالاً.
10	عندما أريد زيارة مكان ما، لم اعرفه سابقاً فأني: أسلك أفضل الطرق التي تؤدي إليه اسلك أي طريق يمكن ان يؤدي إليه
11	إذا واجهتني بعض الصعوبات في المواقف الحياتية: أتجاوزها ولا أفكر فيها مطلقاً أحاول معرفة أسبابها وآثارها
12	إذا وضع أمامي طعام لم أتناوله من قبل فإنني: افضل تذوقه ثم اقرر أكله أو تركه. آكله مباشرة
13	إذا حصلت هفوة من صديق بحقي فأنني ادخل معه بشجار مباشرة. أحاول تجاوز هذه الهفوة ومعرفة أسبابها.
14	إذا أردن اتخاذ قرار حول مشكلة ما فإنني: اتخذ القرار بسرعة. اتخذ القرار بعد التفكير في المشكلة.
15	إذا مدحني الآخرون على إنجاز عمل ما فأنني: اشعر بالرضا عن النفس اشعر بالتفاخر.

16	إذا صادف أن تعرفت على أشخاص جدد فأنني أتريث حتى أتأكد من طبيعة سلوكهم. ابذل كل الجهود لكي أكون علاقة مودة معهم.
17	إذا شعرت بالشك في أمر ما فأنني: أكون قلقاً ومضطرباً أقوم بالتفكير به مجدداً.
18	إذا اختلفت آراء الآخرين عن آرائي فإنني: أتخذ موقفاً معارضا منهم دون مناقشة. أحاول الاستماع إليهم ومناقشتهم.
19	غالباً يتسم موقفي من العادات والتقاليد الاجتماعية بـ: الاتفاق أو المعارضة معها حسب رغبتي. أحدد سلوكي بعد معرفة تفصيلاتها.
20	عندما توزع علينا أسئلة الامتحانات الدراسية فأنني: اقرأ جميع الأسئلة بهدوء ثم أبدأ الإجابة عليها. أجيب عنها مباشرة.
21	عند الانتهاء من الإجابة في الامتحانات فإنني:- أراجع الإجابة ثانية للتأكد من صحتها. اسلم ورقة الإجابة إلى المدرس بعد الانتهاء من إجابتي مباشرة.
22	إذا واجهتني جملة صعبة لا افهمها أثناء المطالعة فإنني: أتجاوزها واستمر بالمطالعة. أحاول الرجوع إلى كتب أخرى تساعدني في فهمها.
23	إذا طلب مني أداء عمل مدرسي فإنني أنجزه: بتأني بأسرع وقت

24	إذا ما طرح المدرس سؤالاً داخل الصف فإنني: أفكر في السؤال قبل الإجابة. أحاول الإجابة عنه سريعاً قبل الآخرين.
25	غالباً ما أتعالج المشاكل الجديدة غير المألوفة: بإول حل يطرأ على ذهني. بحذر وتأني قبل ان اقرر الحل المناسب
26	اختياري التخصص الدراسي تم على أساس: تأثري بالآخرين. قناعتي الشخصية.
27	اطمح إلى تحقيق أهدافي المستقبلية: بسرعة بتأني
28	في المناقشات الصفية تكون إجابتي: جاهزة في الذهن مباشرة. جاهزة بعد تفكير دقيق.
29	عند قراتي لكتاب جديد فأنني اكتفي بمعرفة: التفاصيل الدقيقة. الأفكار العامة فيه.
30	إذا كانت لدي رغبة لتنفيذ عمل ضروري مهم، واتضح لي بعد ذلك صعوبة العمل فأنني: افضل تركه. استمر به دون ضجر.
31	إذا اكتشفت أن مفتاح دولابي الخاص مفقود فأنني: أحاول كسر الباب حالاً. أواجه الموقف بهدوء وأفكر بالبدائل.

32	إذا قمت بعمل لا يمكن معرفة نتائجه، إلا بعد فترة طويلة فأني: أنتظر نتائجه دون ملل. اشعر بالقلق والتوتر كلما تأخرت نتائجه.
33	إذا اتهمت بعمل لم أقم به فإنني: انفعل بسرعة وافقد أعصابي أواجه الموقف بالهدوء، وأحاول توضيح ذلك.
34	إذا طلب مني اختيار عمل فأني افضل العمل الذي يتطلب: الدقة والمهارة. السرعة والسهولة.
35	غالبا ما أفضل آن تركز أسئلة الامتحانات المدرسية في: التحليل والتقويم للمعلومات الواردة في المادة الدراسية. ذكر وكتابة التعاريف الواردة في المادة الدراسية.
36	عندما يوجه لي المدرس نقداً أو توبيخاً بسبب تقصيري في مادة ما فأن ذلك: يؤلمني كثيراً ويدفعني إلى كره المادة الدراسية. اهتم بهذا النقد والتوبيخ وأحاول تفسير سلوكي.
37	إذا تعرفت على شخص ما، فستكون علاقتي به على أساس: اطلاعي على أموره الشخصية. أتحاول تفهمه والتعرف على سلوكه.
38	إذا واجهت تهديداً فأنني: أحاول الرد عليه مباشرة. اطلب المساعدة واستشارة الآخرين في مواجهة ذلك.
39	أسلوبي في الإجابة عن الأسئلة المقالية، يكون عادة: الاختصار في الإجابة. التوسع في الإجابة.

ملحق (5)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الماجستير

مقياس الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع بصورته النهائية

عزيزي الطالب...............

عزيزتي الطالبة...............

بين يديك فقرات موضوعة لأغراض علمية بحتة، ويستهدف التعرف على بعض الممارسات الحياتية التي يمكن أن تمر على الطلبة.... وعليه يرجو الباحث الإجابة على فقراته بدقة بعد قراءتها ووضع إشارة (   )أمام البديل الذي يعبر عن موقفك أنت.... أن أجابتك الحقيقية على هذه الفقرات هي إسهام منك في رفد مسيرة البحث العلمي.... وأن أجابتك سوف لن يطلع عليها سوى الباحث....... لذا لا داع لذكر الاسم ... ولك مني كل التقدير والشكر.

الطالب: ليث محمد عياش

ت	الفقرات
1	إذا طلب مني تأدية امتحان بإحدى المواد الدراسية في موعد لا يتعدى عدة أيام، أقوم بمراجعة المادة:- مباشرة بأقصى سرعة.- بتأني وتأمل
2	إذا كلفت بإنجاز دراسة صفية فأنني:- أختار أول موضوع يقع في يدي. أطلع على الموضوعات ذات العلاقة لاختيار ما يناسبني منها
3	غالبا ما افضل مشاهدة الأفلام التي تتضمن:- سلسلة من الحوادث المثيرة. الاستعراض السريع للحوادث.
4	إذا سمعت خبراً من صديق حميم فأنني: اصدق كل ما يقوله مباشرة. أتأكد من قوله.
5	إذا نقلت إلى شعبة جديدة في مدرستي فأني أحاول إقامة:- علاقات مع زملائي بأسرع وقت ممكن. أتعرف على الجميع ثم اختار أي منهم سيكون صديقي.
6	إذا يعاملني البعض من زملائي بقسوة فأن معاملتي تتسم:- بالهدوء والتعقل. بردود فعل مشابهة.
7	إذا وجه نقداً لي بسبب عمل قمت به فأنني:- أتقبله وأراجع نفسي. ارفض النقد بشدة

8	إذا كلفت بإنجاز عمل في وقت محدد جداً وأثناء تأديتي له سمعت صوتاً غريباً فأنني: أسرع باتجاه مكان حدوث الصوت الغريب. أنجز عملي، ثم ابحث عن مصدر الصوت.
9	إذ طلب مني زملائي معاونتهم بتأجيل امتحان صعب بالنسبة لهم فأنني: ألتزم الهدوء وأراجع نفسي قبل اتخاذ القرار. اتفق معهم على التأجيل حالاً.
10	عندما أريد زيارة مكان ما، لم اعرفه سابقاً فأني: أسلك أفضل الطرق التي تؤدي إليه اسلك أي طريق يمكن ان يؤدي إليه
11	إذا واجهتني بعض الصعوبات في المواقف الحياتية: أتجاوزها ولا أفكر فيها مطلقاً أحاول معرفة أسبابها وآثارها
12	إذا وضع أمامي طعام لم أتناوله من قبل فإنني: افضل تذوقه ثم اقرر أكله أو تركه. آكله مباشرة
13	إذا حصلت هفوة من صديق بحقي فأنني ادخل معه بشجار مباشرة. أحاول تجاوز هذه الهفوة ومعرفة أسبابها.
14	إذا مدحني الآخرون على إنجاز عمل ما فأنني: اشعر بالرضا عن النفس اشعر بالتفاخر.
15	إذا صادف أن تعرفت على أشخاص جدد فأنني أتريث حتى أتأكد من طبيعة سلوكهم. ابذل كل الجهود لكي أكون علاقة مودة معهم.

16	إذا شعرت بالشك في أمر ما فأنني: أكون قلقاً ومضطرباً أقوم بالتفكير به مجدداً.
17	إذا اختلفت آراء الآخرين عن آرائي فإنني: أتخذ موقفاً معارضا منهم دون مناقشة. أحاول الاستماع إليهم ومناقشتهم.
18	غالباً يتسم موقفي من العادات والتقاليد الاجتماعية بـ: الاتفاق أو المعارضة معها حسب رغبتي. أحدد سلوكي بعد معرفة تفصيلاتها.
19	عندما توزع علينا أسئلة الامتحانات الدراسية فأنني: اقرأ جميع الأسئلة بهدوء ثم أبدأ الإجابة عليها. أجيب عنها مباشرة.
20	عند الانتهاء من الإجابة في الامتحانات فإنني:- أراجع الإجابة ثانية للتأكد من صحتها. اسلم ورقة الإجابة إلى المدرس بعد الانتهاء من إجابتي مباشرةٍ.
21	إذا واجهتني جملة صعبة لا افهمها أثناء المطالعة فإنني: أتجاوزها واستمر بالمطالعة. أحاول الرجوع إلى كتب أخرى تساعدني في فهمها.
22	إذا طلب مني أداء عمل مدرسي فإنني أنجزه: بتأني بأسرع وقت
23	إذا ما طرح المدرس سؤالاً داخل الصف فإنني: أفكر في السؤال قبل الإجابة. أحاول الإجابة عنه سريعاً قبل الآخرين.

24	غالباً ما أتعالج المشاكل الجديدة غير المألوفة: بإول حل يطرأ على ذهني. بحذر وتأني قبل ان اقرر الحل المناسب
25	اختياري التخصص الدراسي تم على أساس: تأثري بالآخرين. قناعتي الشخصية.
26	اطمح إلى تحقيق أهدافي المستقبلية: بسرعة بتأني
27	في المناقشات الصفية تكون إجابتي: جاهزة في الذهن مباشرةٍ. جاهزة بعد تفكير دقيق.
28	عند قراءتي لكتاب جديد فأنني اكتفي بمعرفة: التفاصيل الدقيقة. الأفكار العامة فيه.
29	إذا كانت لدي رغبة لتنفيذ عمل ضروري مهم، واتضح لي بعد ذلك صعوبة العمل فأنني: افضل تركه. استمر به دون ضجر.
30	إذا اكتشفت أن مفتاح دولابي الخاص مفقود فأنني: أحاول كسر الباب حالاً. أواجه الموقف بهدوء وأفكر بالبدائل.
31	إذا قمت بعمل لا يمكن معرفة نتائجه، إلا بعد فترة طويلة فأني: أنتظر نتائجه دون ملل. اشعر بالقلق والتوتر كلما تأخرت نتائجه.

32	إذا اتهمت بعمل لم أقم به فإنني: انفعل بسرعة وافقد أعصابي أواجه الموقف بالهدوء، وأحاول توضيح ذلك.
33	إذا طلب مني اختيار عمل فأني افضل العمل الذي يتطلب: الدقة والمهارة. السرعة والسهولة.
34	غالبا ما أفضل آن تركز أسئلة الامتحانات المدرسية في: التحليل والتقويم للمعلومات الواردة في المادة الدراسية. ذكر وكتابة التعاريف الواردة في المادة الدراسية.
35	عندما يوجه لي المدرس نقداً أو توبيخاً بسبب تقصيري في مادة ما فأن ذلك: يؤلمني كثيراً ويدفعني إلى كره المادة الدراسية. اهتم بهذا النقد والتوبيخ وأحاول تفسير سلوكي.
36	إذا تعرفت على شخص ما، فستكون علاقتي به على أساس: اطلاعي على أموره الشخصية. أتحاول تفهمه والتعرف على سلوكه.
37	أسلوبي في الإجابة عن الأسئلة المقالية، يكون عادة: الاختصار في الإجابة. التوسع في الإجابة.

ملحق رقم (6)

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الماجستير

مقياس القدرة على التفكير الإبداعي المقدم إلى لجنة الخبراء

الأستاذ الفاضل.. المحترم.

يسعى الباحث إلى دراسة (الأسلوب المعرفي التأمل- الاندفاع وعلاقته بالإبداع لدى طلبة المرحلة الإعدادية). وسوف يستخدم الباحث مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الذي عربه سيد خير الله عام 1964. لقياس القدرة على التفكير الإبداعي. وقام علي بتكييف المقياس على البيئة العراقية. حيث طبقه على طلبة المرحلة الإعدادية سنة 2001، وهو المقياس الذي سوف يعتمده الباحث في الدراسة الحالية.

تبنى الباحث تعريف تورانس للإبداع وهو عملية تساعد المتعلم على أن يكون اكثر حساً للمشكلات و جوانب النقص والتغيرات في مجال المعرفية والمعلومات واختلال الانسجام وتحديد مواطن الصعوبة والبحث عن حلول والتنبؤ وصياغة الفرضيات واختبارها واعادة صياغتها أو تعديلها من اجل التوصل إلى نواتج جديدة يستطيع المتعلم نقلها للآخرين.

الأستاذ الفاضل بين يديك المقياس أرجو بيان صدق الفقرات المخصصة لقياس ما وضعت من اجله.

وأخيراً فان الباحث يقدم شكره وتقديره على تعاونكم.

الطالب ليث محمد عياش

ت	مجال الفقرة	الفقرة الأصلية	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
	الجزء الأول الاستعمالات	أذكر اكبر عدد من الاستعمالات التي تعتبرها استعمالات غير عادية . (أي لا يفكر بها زملاؤك) للأشياء الآتية والتي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية. علبة الصفيح الكرسي			
	الجزء الثاني المترتبات	ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبح على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد. حاول ان تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر بها زملاؤك. ماذا يحدث لو أن الإنسان فهم لغة الطيور والحيوانات؟ ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى.			
	الجزء الثالث المواقف	إذا عينت مسؤولاً عن النقود في النادي الذي أنت عضوا فيه ويحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء إنك غير أمين ماذا تفعل؟ لو كانت جميع المدارس غير موجودة (أو حتى ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلماً.			

	الرابع التطوير والتحسين	فكر في طريقتين أو اكثر لتصبح الأشياء العادية الآتية على نحو افضل، لا تشغل بالك من ناحية إذا كان التغيير الذي تقترحه ممكن التطبيق أو لا . كما يجب أن لا تقترح شيئاً يستخدم حالياً لجعل الشيء على نحو افضل. الدراجة الهوائية قلم الحبر			
	الجزء الخامس	كون من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم (على سبيل المثال: كلمة أقرا تتكون من حروف ق. ر. أ. فيمكن ان تكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل أرق، قرر)، من الممكن ان تستخدم الحرف الواحد اكثر من مرة في الكلمة الواحدة. ديمقراطية. واسط.			

ملحق (7)

اختبار الإبداع بصورته النهائية

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الماجستير

عزيزي الطالب..............

عزيزتي الطالبة............

تحية طيبة

يروم الباحث أجراء دراسة علمية، لذا يرجو تعاونكم معنا في الإجابة على الأسئلة الواردة في الاختبار الاتي، علماً بأنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، ولا داعي لذكر الاسم، أن أجابتك الحقيقية على هذه الفقرات هي إسهام منك في رفد مسيرة البحث العلمي... وأن أجابتك سوف لن يطلع عليها سوى الباحث. شاكرين تعاونكم خدمة للبحث العلمي.

الجنس	ذكر	أنثى	التخصص	علمي	أدبي

التعليمات

1- اقرأ كل سؤال جيدا لكي تعرف المطلوب منه.

2- كل سؤال محدد بزمن.

3- حاول أن تجيب عن أسئلة الاختبار بأقصى سرعة ممكنة ولا تترك سؤالا بدون إجابة.

4- حاول آن تفكر في اكبر عدد ممكن من الإجابات.

	س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8	س9	س10	المجموع
الطلاقة الفكرية											
المرونة التلقائية											
الأصالة											
الدرجة الكلية											

الجزء الأول:

اذكر اكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي تعدها غير عادية (أي لا يفكر فيها زملائك) للأشياء الآتية والتي تعتقد أنها تجعل الأشياء اكثر فائدة وأهمية.

أ- علبة الصفيح

ب - الوقت المخصص (5) دقائق

.1

.2

.3

.4

.5

.6

.7

.8

.9

.10

.11

.12

.13

.14

.15

.16

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

أ. الكرسي

ب . الزمن المخصص (5) دقائق

.1

.2

.3

.4

.5

.6

.7

.8

.9

.10

.11

.12

.13

.14

.15

.16

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الجزء الثاني:

ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبح على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد؟

أ- حاول أن تفكر في اكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملاؤك.

ب- ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟

الوقت المخصص (5) دقائق

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

أ- ماذا يحدث لو ان الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى فيها؟

الوقت المخصص (5) دقائق

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.

- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الجزء الثالث

أ- إذا عينت مسؤولاً عن النقود في النادي الذي أنت عضو فيه ويحاول أحد أعضاء النادي ان يدخل في تفكير الزملاء انك غير أمين ماذا تفعل؟

ب- الوقت المخصص (5) دقائق

.1

.2

.3

.4

.5

.6

.7

.8

.9

.10

.11

.12

.13

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

أ- ماذا لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق (أو حتى ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلماً؟

ب- الوقت المخصص (5) دقائق

.1

.2

.3

.4

.5

.6

.7

.8

.9

.10

.11

.12

.13

.14

.15

.16

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الجزء الرابع:

فكر في طريقتين أو اكثر لتصبح الأشياء العادية الآتية على نحو افضل، لا تشغل بالك من ناحية إذا كان التغيير الذي تقترحه ممكن تطبيقه أم لا.

كما يجب إلا تقترح شيئاً يستخدم حالياً ليجعل الشيء على نحو افضل.

أ- دراجة هوائية (أو عجلة)

ب- الوقت المخصص (5) دقائق

.1

.2

.3

.4

.5

.6

.7

.8

.9

.10

.11

.12

.13

.14

.15

.16

- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

أ- قلم الحبر

ب- الوقت المخصص (5) دقائق

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

16.

- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الجزء الخامس

- كون من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم (على سبيل المثال: كلمة قرأ تتكون من حروف، ق، ر، أ) فيمكن أن تتكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل (أرق، قرر).
- ومن الممكن أن نستخدم نفس الطريقة في الكلمات الآتية مكوناً اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم.
- ومن الممكن تكرار الحرف اكثر من مرة في الكلمة الواحدة.

أ- ديمقراطية

ب- الوقت المخصص (5) دقائق

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.

.14

.15

.16

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

أ- واسط

ب- الوقت المخصص (5) دقائق

.1

.2

.3

.4

.5

.6

.7

.8

.9

.10

.11

.12

.13

.14

.15

ABSTRACT

Cognitive styles are important conceptions in psychology, that for its correlation with Individuals' feeling and behavior in the face of different live situations. also cognitive style (impulsive – reflective) is consider to be one of the obvious styles which express the speed and accuracy of individuals, and show who far they are efficient and accurate. reflectives are those who face things with investigation and checking, while impulsive tend to make dissuasions due to first response on their mind, mostly they are wrong.

This Search is aim to measure the Cognitive Style (impulsive-reflective) of secondary school students, and Finding out the differences in creating according to the following variables:

1- Cognitive style (reflective- impulsive).

2- Sex (male- female).

3- Specialization (Humanistic, Scientific)

The Search Sample Consist of (560) students (males and females) from Baghdad (AL-karkh , AL- Russafa) Secondary Schools. In order to get the aims of this research the researcher built atoll for measuring cognitive style (Impulsive- Reflective) and it applied with creating Test.

The collected data were analyzed and processed statistically at 0.05 pilot level we have:

1- The individual of research Sample seems to be reflective more than impulsive .

2- Appositive correlation between Cognitive style (Impulsive- Reflective) and Creating for secondary school student, is exist.

3- The reflective individuals were more creative than reflective individuals.

4- Male Student do not differ from their female colleagues in creativity.

5- Student of scientific specialization excel those of Humanistic Specialigation.

6- No differences with statically marketable abvouis were according to the sex variable.

7- Differences due to the reaction between style and specialization , were exist. Results show the excel of scientific reflective style students, to those of humanistic specialization

The researcher come up with the following recommendations:

1- Advising people who work in education and teaching fields to be aware with cognitive style and to make deep knowledge to showing the differences between students when dealing with creating ides.

2- The insurance on in creasing the reflective cognitive style due to its high affection in enrichment the creative reasoning for students.

The researcher suggested several scientific studies such as:

1- Carrying out studies that discuses variable of the search with different society classes, and with different school stages, in order to get more, deep results, and to compare it with the. Results of this study.

2- Carrying out study that take in consider the affection of. Educated psychological guiding program in converting impulsive style. Into reflective style for students.

مصادر البحث

المصادر العربية

- الالوسي، صائب أحمد 1985 : أساليب التربية المدرسية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري، مجلة رسالة الخليج العربي العدد الخامس عشر، السنة الخامسة.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، أمال، 1984 : علم النفس التربوي، القاهرة، المكتبة الانجلو مصرية. الطبعة الثانية.
- ابو السيد، احمد العيد، 1997 : طرق وأساليب تنمية الإبداع، مجلة آفاق تربوية. العدد الحادي عشر. مجلة تصدر عن التوجيه التربوي. قطر.
- أبو علام، رجاء وشريف، نادية 1983 : الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. الكويت. دار القلم.
- إبراهيم، عبد الستار 1978 : آفاق جديدة في دراسة الإبداع. الكويت.
- اتحاد التربويين العرب، 1987 ، الأمانة العامة للمؤتمر الفكري الرابع للتربويين العرب والمؤتمر الثالث لأتحاذ التربويين العرب، بغداد. تقرير مطبوع بالرونيو. (ص 5-48).
- الاحمد، امل 2001 : الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية. مجلة المعلم/الطالب. يصدرها معهد التربية التابع للأنروا/اليونسكو. عمان الأردن.
- الازيرجاوي، فاضل محسن، 2000 : علاقة الاعتماد على المجال مقابل الاستقلال عن المجال سمة إدراكية وأسلوب الاعتماد على المجال مقابل الاستقلال عن المجال سمة شخصية على وفق بعض المتغيرات. كلية الآداب. الجامعة المستنصرية. رسالة دكتورا غير منشورة.
- الأمام، واخرون 1990 : التقويم النفسي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد.
- بحر العلوم، حازم محمد 1979 ، سمات الشخصية لقادة الطلائع في الفتوة. كلية التربية، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.

- بلقيس، أحمد وتوفيق، مرعي 1983: الميسر في علم النفس التربوي. عمان دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- البياتي، عبد الجبار وأثنا سيوس، زكريا1977: الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، الجامعة المستنصرية، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية.
- البسام، عبد العزيز 1987: تطوير المناهج للتعليم العالي في الوطن العربي. مكتبة التربية العربي لدول الخليج.
- التميمي، محمود كاظم1999: خبرات الأسر المؤلمة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الاسرى العائدين. كلية الآداب. جامعة بغداد. أطروحة دكتورا غير منشورة.
- ثورندايك، روبرت واليزابث، هيجن1989: القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة، عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، عمان، مركز الكتب الأردني.
- جابر، عبد الحميد 1982: سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم. دار النهضة العربية.
- جابر، جابر عبد الحميد وعبد الحميد، محمد جمال الدين1984: العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من النمط المعرفي المفضل والعادات والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة قطر، مركز البحوث التربوية، الدوحة قطر.
- جبريل، فاروق السعيد 1986: أثر غياب ألام-الأب على التفكير الابتكاري والذكاء للأبناء. دراسة مقارنة بالأبناء المقيمين مع والديهم. مجلة كلية التربية، المنصور، العدد الثامن، الجزء الأول، جامعة المنصورة.
- جعفر، نوري1988: أبرز مزايا المبدعين الفكرية والسلوكية. الجهاز المركزي للتقييس والسيطرة النوعية.
- الجعافرة، أسمى عبد الحافظ 2001: دراسة مقارنة في التفكير الابتكاري ودافع الانجاز الدراسي والتوافق النفسي لدى الطلبة المتفوقين في برامج تربوية متباينة في الأردن. كلية التربية. الجامعة المستنصرية. رسالة دكتورا غير منشورة.
- الجسماني، عبد علي 1984: علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية. مطبعة الخلود. منشورات مكتبة الفكر العربي. بغداد.

- الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية 1987: بغداد تقرير مطبوع بالرونيو.
- الجنابي، فاضل زامل صالح 1992: التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته بإساليبهم المعرفية. كلية التربية (ابن رشد). جامعة بغداد. رسالة دكتورا غير منشورة.
- حسن، فاطمة حلمي، 1991 ،نسبة الذكاء والتذكر والسمات الابتكارية وعلاقتها بالتروي- الاندفاع لدى أطفال دور الحضانة. المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
- حمد، عبد الله حامد 2000: الإبداع في نظر بياجية. مجلة الفيصل التربوية. السعودية. العدد 380 ص 30-33.
- حمدان، محمد زيد 1997 :نظريات التعلم. دار التربية الحديثة دمشق.
- الحمداني، موفق، 1989، قراءات في نظريات التعلم، ط1 بغداد
- خليل، يوسف عبد الفتاح 1991: القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بمستوى الطموح وبعض سمات الشخصية الأخرى. كلية التربية، جامعة الزقازيق. رسالة دكتورا غير منشور.
- خير الله، سيد 1987: المدخل إلى علم النفس، عالم الكتب القاهرة.
- خير الله، سيد محمد 1981: اختبار القدرة على التفكير الابتكاري، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة.
- خير الله، سيد محمد 1983: علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية. دار النهضة العربية. بيروت. لبنان.
- دروزة، أفنان نظير 1994: استراتيجيات الإدراك في النظام التعليمي المعتمد على المعلم مقابل النظام التعليمي المعتمد على المتعلم وأثرها على مستوى التذكر والاستيعاب والتعلم العام. مجلة النجاح للابحاث، المجلد الثاني، العدد الثامن. جامعة النجاح. ص (296-335)
- دافيدوف، لندا فال 1980: مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون، القاهرة. مصر. الطبعة (2).

- دافيدوف، لندا فال 2000: الشخصية (الدافعية والانفعالات) ، ترجمة سيد الطواب، محمود محمد مراجعة فؤاد ابو حطب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة. مصر. الطبعة الاولى.
- الربيعي، فاطمة مطلك1998: التذكر وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التأملي- الاندفاعي) لدى طلبة الجامعة، كلية التربية ابن رشد. جامعة بغداد. رسالة دكتورا غير منشورة.
- رمضان، رشيدة عبد الروؤف1998: الصحة النفسية للأبناء. كلية التربية. جامعة الزقازيق، مصر.
- روشكا، الكسندرو 1983 :الإبداع العام والخاص، سلسلة كتاب عالم المعرفة الكويت.
- الزبيدي، يونس طاهر خليفة 1997: جودة القرار وعلاقته بالاتزان الانفعالي وموقع الضبط لدى العاملين، كلية الآداب. الجامعة المستنصرية. أطروحة دكتورا غير منشورة.
- السرور، ناديا وحسين، ثائر غازي 1996: أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن، ص191-199.
- السرور، ناديا هايل2002: مقدمة في الإبداع، كلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية، دار وائل للنشر.
- سلامة، أحمد عبد العزيز 1984: علاقة الدوجماتية بمستوى التعلم والتحصيل الدراسي لدى المراهقين القطريين، حولية كلية التربية، الدوحة. جامعة قطر، العدد (3)، السنة الثالثة. مطابع العهد.
- سليمان، شاكر عبد الحميد 1987: التفسير السيكولوجي للإبداع، مجلة المنهل التربوية، السعودية، العددز456 لسنة 54 المجلد 49. ص (28-33).
- السيد، عبد الحليم محمود 1978: الإبداع والشخصية، دراسة سيكولوجية. دار المعارف مصر.
- السيد، فؤاد بهي 2000: الذكاء، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

- السيد، فؤاد بهي ، 1989 ، الأساليب المعرفية في علم النفس، مجلة علم النفس، العدد (11)، القاهرة الهيئة المصرية للكتاب، ص (6-17).
- الشرقاوي، انور محمد، 1981 ، الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، جامعة الكويت. العدد(1) السنة التاسعة.
- الشرقاوي، انور محمد 1992 : علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة، المكتبة الانجلو مصرية.
- الشرقاوي، انور محمد1993 : الابتكار لدى تلاميذ مراحل التعليم قبل الجامعي في البحوث العربية، دراسة تحليلية من اجل نموذج للابتكارية. كلية التربية، جامعة قطر.
- الشرقاوي، انور محمد 1999 : الابتكار وتطبيقاته. الجزء الثاني. مكتبة ألا نجلو مصرية.
- شريف، نادية محمود 1982 : الأساليب المعرفية الادراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، مجلة عالم الفكر، العدد2. مجلة 13. الكويت.
- شريف، نادية محمود 1981 : الأنماط الادراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي، مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت. العدد 3. السنة التاسعة. الكويت.
- شلتز، دوان 1983 : نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي، وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد.
- الشنطي، راشد محمد قاسم 1983 : دلالات الصدق والثبات لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، صورة معدلة للبيئة الاردنية، الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة.
- صالح، عبد الرحيم 1981 : التأملية الاندفاعية بين أطفال مدارس الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية. الكويت. جامعة الكويت. العدد 3، السنة التاسعة.
- صالح، قاسم حسين 1988 : الشخصية بين التنظير والقياس، بغداد. جامعة بغداد. مطبعة التعليم العالي.

- صالح، قاسم حسين 1994 : نحو نظرية في الإبداع، مجلة العلوم النفسية العدد 2، ك1/ 1994
- صبحي، تيسير ويوسف، قطامي 1992 : مقدمة في الموهبة والإبداع، المؤسسة العربية للدراسات والنشر. عمان ـ الأردن .
- الصرن، رعد حسن 2001 : إدارة الإبداع والابتكار. دار الرضا للنشر، دمشق. سوريا.
- الصراف، قاسم 1986 : الأسلوب (التأملي-الاندفاعي) وعلاقته بحل المشكلات لدى طلاب وطالبات كلية التربية. جامعة الكويت. المجلة التربوية، المجلد الثالث. العدد العاشر.
- الصراف، قاسم 1987 : علاقة الأسلوب (التأملي-الاندفاعي) بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية العدد 3. المجلد 15.
- عاقل، فاخر 1975 : الإبداع وتربيته، دار العلم للملايين بيروت لبنان.
- عبد الغفار، عبد السلام 1977 : التفوق العقلي والابتكار، دار النهضة العربية.
- عبدة، عبد الهادي السيد 1989 : المثابرة لدى المندفعين والمتروين في تلاميذ التعليم الابتدائي. مجلة كلية التربية جامعة. اسيوط.
- عبد الحميد، شاكر 1995 : علم النفس والإبداع، دار غريب للطباعة والنشر. الطبعة الاولى. القاهرة.
- عبد الفتاح، فاروق 1987 : علاقة التحكم الداخلي والخارجي بكل من التروي-الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد الثاني، العدد الرابع.
- عبد الرحمن، سعد 1983 : القياس النفسي، الكويت مكتبة الفلاح.
- عثمان، أمينة سيد 1990 : دراسة تقويمية للتعرف على دور المدرسة في اكتشاف وتنمية القدرات الإبداعية عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، (المؤتمر السنوي الثالث للطفل العربي. مركز دراسات الطفولة)، جامعة عين شمس القاهرة.

- عثمان، سيد احمد وأبو حطب، فؤاد 1978: التفكير، دراسات نفسية الطبعة الثانية، القاهرة. المكتبة الانجلو مصرية.
- عثمان، سيد أحمد والشرقاوي،أنور محمد 1978: التعلم وتطبيقاته ، القاهرة. دار الثقافة مصر.
- عبد الخالق، احمد محمد1996: علم النفس، جامعة الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- عبد الدائم، عبد الله 2001: مهارات التفوق الدراسي، دار الرضا للنشر والتوزيع دمشق، سوريا الطبعة الأولى.
- عجوة، عبد العال حامد 1986: العلاقة بين البرجماتية وبعض الأساليب المعرفية لدى طلاب كلية التربية، جامعة المنوفية رسالة ماجستير غير منشورة.
- عدس، محمد عبد الرحيم 2000: المدرسة وتعلم التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن الطبعة الأولى.
- العزة، سعيد حسين 2000: تربية الموهوبين والمتفوقين، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان. الاردن. الطبعة الاولى.
- عصار، خير الله1982: مقدمة لعلم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة عنابة. الجزائر.
- عليان، محمد محمود مصطفى 1998: بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والطلبة الاعتياديين، كلية الآداب. الجامعة المستنصرية. أطروحة دكتورا غير منشورة.
- العمر، علي احمد 1990: نمو القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقتها بالتحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. جامعة اليرموك، أربد. عمان. رسالة ماجستير غير منشورة.
- العمر، بدر عمر 1996: علاقة الإبداع بالخيال والذكاء، منشورات جامعة قطر ، الدوحة .
- عواد، أحمد 1998: قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم. كلية التربية، جامعة قناة السويس، المكتب العلمي للكومبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية. مصر.

- عوده، احمد والخليلي، خليل 1988 : الإحصاء الباحث في التربية والعلوم الإنسانية. دار الفكر للنشر والتوزيع عمان.
- عيسى، احمد حسن1979 : القدرات الإبداعية ، الموسم الثقافي في الكويت.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد 1999 : تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية الطبعة الأولى. جامعة الإسكندرية. مصر.
- غني، تغريد خليل 1991 : أثر الإرشاد التربوي الجماعي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الإعدادية. كلية التربية. جامعة بغداد.
- غنيم، سيد محمد 1973 : سيكولوجية الشخصية، الطبعة 1، دار النهضة العربية القاهرة.
- غنيم، محمد أحمد محمد إبراهيم 2002 : استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (التروي-الاندفاع). مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، كلية التربية العدد الأول.
- فرج، صفوت 1980 : القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الفريطي، عبد المطلب أمين 1989 : المتفوقون عقلياً مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد الثامن والعشرين، السنة التاسعة.
- الفرماوي، حمدي 1985 : اختبار تزاوج الأشكال المألوفة. القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية.
- الفرماوي، حمدي 1994 : الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث. ط1، القاهرة المكتبة الانجلو المصرية.
- الفريجي، عبد الكريم خشن بندر2001 : آثر رياض الأطفال في التفكير الإبداعي للأطفال بعمر 6 سنوات، كلية التربية ابن رشد. جامعة بغداد. رسالة ماجستير غير منشورة.
- الفريجي، سلمان عبد الواحد كيوش 2001 ، الشعور بالذات وعلاقته بالأسلوب المعرفي التأملي-الاندفاعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. كلية التربية ابن رشد. جامعة بغداد. رسالة ماجستير غير منشورة.

- الفقي، مصطفى أحمد ومحمد، اسماعيل 1993: دراسة الفروق في التفكير الابتكاري، والدافع المعرفي، وحب الاستطلاع لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد الاول، المجلد الاول. كلية التربية، جامعة المنيا. مصر.
- فيركسون، جورج 1991: التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة د. هناء العكيلي، الجامعة المستنصرية، دار الحكمة للطباعة والنشر.
- قطامي، نايفة والقيسي، هند 1995: علاقة الإبداع بالتحصيل وبعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، مجلة دراسات المجلد (22). العدد 1، عمان. الاردن. ص (217-250).
- القدافي، رمضان محمد 2000: رعاية الموهوبين والمبدعين. المكتبة الجامعية. الاسكندرية. مصر.
- الكبيسي، وهيب مجيد 1989: الأسلوب المعرفي التصلب والمرونة وعلاقته بحل المشكلات. كلية التربية ابن رشد. جامعة بغداد. اطروحة دكتورا غير منشورة.
- الكبيسي، وهيب مجيد 1993: الأسلوب التأملي-الاندفاعي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات. تقرير مطبوع بالرونيو. مركز البحوث التربوية. جامعة بغداد.
- الكناني، ممدوح 1986: الأسلوب المعرفي الاندفاع- التروي وعلاقته بالذكاء لدى طلبة برنامج تأهيل المعلمين بكلية التربية- جامعة المنصورة. مجلة كلية التربية، العدد الثامن، الجزء الاول.
- مراد، يوسف، 1985، مبادئ علم النفس. منشورات جماعة علم النفس التكاملي. دار المعارف القاهرة. ط. 7
- مراشدة، عزيزه محمد 1992: نمو القدرة على التفكير الابتكاري عند طالبات المرحلة الأساسية والثانوية. كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك. اربد عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. بيروت. لبنان. الطبعة الخامسة.
- مصطفى، يوسف جمعة صالح 1990: معاملة الوالدين وعلاقتها بتقدير الذات لدى أبناء الشهداء واقرانهم الآخرين، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد. رسالة ماجستير غير منشورة.

- مصطفى، يوسف حمه صالح 1998: التمايز النفسي وعلاقته بضبط الذات والإحساس بالهوية لدى المراهقين. كلية الآداب، جامعة بغداد، رسالة دكتورا غير منشورة.
- مكي، السيد لطيف وعبد الواحد صالح 2002: سمات الشخصية القوية المبدعة للأستاذ الجامعي ودوره الفعال في تنشيط استراتيجية التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر المقام في كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- المليجي، حلمي 2000: سيكولوجية الابتكار، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- نشواتي، عبد الحميد، ولطفي، لطيفة ويعقوب، ابو الحلو 1985: الابتكار وعلاقته بالذكاء والتحصيل. المجلة العربية للبحوث التربوية (19)، الأردن.
- نعمان، ليلى عبد الرزاق 1993: الأسلوب المعرفي التأملي-الاندفاعي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة كلية التربية ابن رشد بجامعة بغداد. جامعة بغداد. مركز البحوث النفسية والتربوية.
- النعيمي، مهند محمد 1995: الأسلوب المعرفي التأملي-الاندفاعي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى موظفي الدولة. كلية الآداب. جامعة بغداد. رسالة ماجستير غير منشورة.
- الهيتي، مصطفى عبد السلام 1985: عالم الشخصية، مكتبة الشرق الجديد. مطبعة منير، بغداد.

المصادر الأجنبية

- Adams,George S, 1964: Measurement and Evaluation in Education Psychology and Guidance, Holt Rinehant and Winston, INC, New York.
- Allen. M, J.& Yen 1979: Introduction to Measurement theory. California, Brook Slcole.
- Anastasi, Ann. 1967: Psychological Testing, Fourth Edition Macmillan Publishing CO. Inc, New York.
- Ault ،R. L, 1973: Problem Solving Strategies of Reflective- Impulsive Fast Accurate and slow- Inaccurate Children. Child Developmen. vol 44.
- Bejat, M. 1964: Talent intelligence & Creative. John Wiley, New York.
- Bush, E ,S. And dweck, C,S, 1975: Reflection of Conceptual Tempo Relationship Between Cognitive Style and Performance as a Function of Task Characteristics. Developmental Psychology Vol. 11.
- Block, J. Block, J. H. and Harrington, D.M., 1974:Som Misgivings Abut the Matching Familiar Figures Test asa Measure of Reflection- Impulsively Developmental Psychology.
- Davidson, W. B , 1984: Personality Correlates of the Matching Familiar Figures Test in Adult J. of Personality Assessment. vol.48.
- Ebel, R. L 1972: Essential of Education Measurement. New York. U.S.A.
- Editor, Jemce. Hellmuth 1970: Cognitive Studies, vol 1.
- Fugua, R. W. Bartsch, T. wand phye, G. B 1975: An Investigation of the Relationship Between Cognitive Tempo and Creativity in pre-school Age Child Development. vol 46.
- Floued, A. 1980: Cognitive Structure, Blooks, The Open University.

- Faux, B. J. 1992: AN Analysis of the Inter Action of Critical Thinking Creative Thinking and Intelligence with Problem Solving, Dissertation Abstrtacts International, vol. 53, N 5.
- Gallucci, K & others, 1999: The Relationship between Psychological Vulnerabilities and Creative Thinking of Gifted Students, Dissertation Abstract International, vol. 123, no 12
- Gibson, J. T. 1980: Psychology for the Classroom. 2 ed. New Jorsey Prentice Hall Winston.
- Getzels, J, W, and Jackson. p. w. 1962: Creativity and Intelligence: Explore-Tions with Gifted Children, New. York, Wiley.
- Glow, R. A, Longe, R. V. Glow, P. H. and Barnett, J. A. 1983: Cognitive and Self Reported Impulsiveness' Comarison of Kagan MFFT and Eysencks EPQ Impulsiveness Measures. Personality and Individual Differences, vol. 4.
- Goldstien, K.M. and Blackman, S. 1978: Cognitive Style: Five Approaches and Relevant Research. New York.
- Gulford, J. P. 1959: Arevised Structure of Intellect, Report From Psychology Laboratory, MC Graw Hill, New York.
- Gulford, J. P. 1961: Creative Thinking at the Junior high School Level University of South California, Los Angeles.
- Gulford, J. P. 1967: The nature of Human Intelligence, Mecraw Hill, New York.
- Gulford, J. P. 1968: Intelligence, Creativity Their Educational Implications, California.
- Gulford, J. P. 1980: Cognitive Styles. What are they? Educational Psychological Measurement, vol. 40.
- Haskins, R. and Mckinney.1976: Relative Effects of Response Tempo and Accuracy on Problem Solving and Academic Acheivement. Child Development. Vol. 17.
- Haefele, V. 1962: Creativity and Innovation, N. Y. Reinhold Publishing.

- Husen, Torsen & Posttethwaite, T. 1985: International Encyclopedia of Education Research and Studies, vol.2
- Kagan, J, Rosman, B, Day, Abent, and Phillip, 1964: Information Processes in the Child. Significance of Analytic and Reflective Attitudes. Psychological Monographs, vol.78 ، no1.
- Kagan, J, 1965: Impulsive and Reflective Children: Significance of Conceptual Tempo in Educational Process . Chicago. Rand- Mcnally.
- Kagan, J. and Kogan, N, 1970: Individual Variation in Cognition Processes in Mussen, p. ed. Carmicheals Manual of child psychology vol 1. New York, Wiely& Sons.
- Kagan, J, 1971: Understanding Children Behavior Brace Jovanovich.
- Khan, Rahvman, 1980: Effects of Imagery Training on Self - Control in Impulsive Children, D. A. I, Vol. 14, No 12.
- Kucker, H, J, 1985: Creative judgement in teachers and its Relationship to classroom instructional strategies, D, A, I. vol. 45. No12.
- Kuyung, W, 2000: An Evalution of Gifted pre- Schoolers in the Creative thinking. program in South Korea, Gifted Education International, Edited by Balle Wallace vol. 14, No 3, U. S. A.
- Lewis et al, C. Rausch, M. Goldberg, and Doodad, G. 1968: Error, Response Time and IQ. sex Differences in Cognitive style of pre-school children perceptual Moton skills, vol 28.
- Lindquist, E, F. 1951: Educational Measurement, Washingtone. America Council on Education.
- Mackinnon, D. 1962: The Nature and Nature of CreativeTalent American Psychologist vol.17,1962.
- Medniek: 1959 ،

- Miller, Jean. Har baugh 1975: The Effectiveness of Training on Creative Thinking Abilities of Third Crade Children Dissertation Abstracts, vol. 35. No11.
- Messick, S. 1976: Associates personality Consistencies in cognition and creativity in S. Messick Individuality in learning. Jossey Bass published.
- Museen, P. H. 1984: Child Development and Personality, Harper and Raw, New York.
- Nuril, H. 1997: Relationtioship between Speaking proficiency and Reflectivity with L.Z Learning Strategies .Edition of Journal R E I C Saminar in Singapore.
- Numally, J. 1978: Psychometric theory McGraw Hill, New York.
- Olaseinde; 1994 : http: // www. Olaseinde.net
- Reben, A.C. 1987: The Penguin Dictionary of Psychology, Harmonds worth Book.
- Rebhun, A, M. 1973: The Relective- Impulsive Dimension and Mathematical Performance in the Elemantary school. ed. D. Dissertation. University of california (computer search)
- Rimm, S. 1983: Identifying Creativity, Prentic Hall, New Jersey.
- Rogers, A.1959: Social Psychology, Mc Graw. Hill, New York.
- Rosenfield, S, Houtz, and Stffero, F. 1977: Relationship of childrens Conceptual Tempo to pProblem solving and Creativity Psychology in the Schools. vol 14. no 3.
- Rollins, H, and Geusen, 1977 : Role of Cognitive Style in Cognitive Task , Case Favoring the Impulsive Approach to Problem Solving. J. Of Educational Psychology, vol69.
- Rupert, P. and Baird, R. 1979: Modification of cognition Tempo on Hoptic Visual Malching Test. J Genertic Pschology vol 1. no 135.
- Samuel, W. 1981: Personality, Searching for The Sources of Human Behavior, McGraw Hill, New York.

- Schmitz, E. A.1980: The Nature of Relationship Between Creativity& Intelligence of children, Dissertation Abstracts International, vol 118.
- Sigg, J. M. and Cargiulo, R.m. 1980: Creativity and Cognitive in Learning Disabled and Nondisabled School Age Children. Psychological Reports, vol 46.
- Stanley, C, I. & Hopkins k, d. 1972: Educational and Psychological Measurement and evaluation. New Jersey. Permtice Hell
- Stein, M, I. 1974: Stimulating Creativity: vol. 2, Group Procedures, New York: Academic Press.
- Torrance, E. P. 1962: Guiding Creativity Ability, Prentice Hall, New Jersey.
- Torrance, E. P. and Others, 1966: Torrance Tests of Creative Thinking Personnel Press, gin and Company/ Education Company, Massachusetts. U. S. A.
- Torrance, E. P 1974: Torrance Test of Creative Thinking. National Education Association Washington.
- Torrance, E. P 1980: Lessons about giftedness and Creativity from anation of 115 million over- achievers Gifted child quarterly. vol 24, no 1.
- Vernon ,P. E. 1970: Creativity Selected Reading. Duck University Press pp91-92.
- Vernon ,P. E. 1973: Multivariate Approaches to the Study of Cognitive Styles. In Josef R. R. (1ed) Psychological Research . New York.
- Vinacke, W. E. 1952: The Psychology of Thinking. New Yourk: McGraw. Hill.
- Waleck, B, P. 1972: A study of the Relationship Between Conceptual Tempo and Problem Solving Abilities of The- Grad Children, Ph, D. Dissertation the University of Floricls (Comupter. Search).
- Wallach, M. A. 1977: Commentary Active- Analytical vs. Passive-Global Cognitive Functioning. In. S. Messick & J. Ross. Measurement in Personality , Cognitive John Wiley , Sons, Inc. N. Y. PP,199-215

- William, R. and Stockmyer, J. 1987: Unleasing The Right Side of Brain, the LARC Creativity Program, The Stephen Greene Press, Lexington Massachusetts.
- witkin, H, Goodehough, D. R. and Kearp, S. A 1967: Stability of Cognitive Styles From Childhood to Young Adulthood. J. of personality and psychology.
- Witkin, H, A. Donald's, R. and Goodenough, D. R. 1977: Field Dependence and Interpersonal Behavior. Psychological Bulletio vol 84, no 4.
- Yamamoto, K. 1964: The role of Creative Thinking and intelligence in High School achievement Psychological reports, vol 14,pp 783- 789
- Zander, J. 1984 Educational Psychology. New York. Harper.
- Zandi, A 1987. Relationship and comparison for Creativity with personal and academic variables among minority and white undergraduate college students, D. A. I. vol. 47, No.7
- Zhuo, R. Min 1990: The Moderator Role of Reflectivity- Impulsively Cognitive Style in Chillers logical Reasoning. Acta Psychological Since. vol. 22. No 4,

ف: 2057 ت:29/1/2009

الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع







دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع
عمّان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري
تلفاكس : 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمّان 11192 الأردن
www.darsafa.net E-mail:safa@darsafa.net